

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

Réussites et échecs scolaires : quels enjeux ?

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, octobre 2011

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs.

IMPRESSUM

Rédacteur en chef

Pierre-Daniel Gagnebin

Mise en page

Hervé Stadelmann

Relecture

Stéphane Martin

Crédit photographique

Couverture, pages 2 et 3, Photos institutionnelles

Page 1, Darrin Vanselow

Pages 5, 15, 19, 21 et 31, Mona Ditisheim

Pages 28 et 29, Aline Chiantaretto et Caroline Schinz

Page 32, Nadjeida Auderset

Page 33, Noémie Lemoine et Evelyne

Rouvinez de Rossi

Haute Ecole pédagogique

HEP-BEJUNE

Rue du Banné 23

CH-2900 Porrentruy

Suisse

www.hep-bejune.ch

T: +41 (0) 32 886 99 12

F: +41 (0) 32 886 99 96

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Réussites et échecs scolaires : quels enjeux ?

Pierre-Daniel Gagnebin

1

Chroniques

Formation préscolaire primaire

Régulation du nombre d'étudiants en Formation primaire

Fred-Henri Schnegg

2

Formation secondaire

Nouveau cursus

Alain Zosso

3

Formation continue

PROMESCE, en deux mots

Jean-Pierre Baer

4

Et si nous parlions de Formation générale à l'école !

Françoise Pasche Gossin et Fausta Ferrari

5

Ressources documentaires et multimédia

Poste de direction, les enjeux !

Jean-Pierre Faivre

6

Coups de cœur

Christine Diacon

7

Recherche

Une nouvelle année pour la recherche... et de grands rendez-vous en perspective

Bernard Wentzel

7

« Bon sang de bon Dieu, mais à quoi sert la leçon de religion/éthique ? »

Sophie Jean-Quartier

11



Réussites et échecs scolaires : quels enjeux ?

Réussites et échecs scolaires : quels enjeux ?

Guy Lévy

13

Échec ou difficulté ?

Eléonore Chaignat

14

Réussites et échecs scolaires : quels enjeux ?

Entretien avec Mme Christiane Droz Giglio et M. André Allisson

16

Comprendre la difficulté scolaire : enjeu pédagogique, enjeu politique

Bernard Bier

18

Des parents qui réagissent !

Judith Vuagniaux

20

L'échec de l'école est une réussite !

Mona Ditisheim

21

Écoute, plaisir et vision postmoderne

Pierre-Yves Gerber

24

Apprentissage de l'allemand, langue étrangère et échec scolaire

Régine Roulet

26

Collaboration entre une classe d'école enfantine et une classe de 5^e primaire, au collège de Chézard-Saint-Martin (canton de Neuchâtel)

Aline Chiantaretto & Caroline Schinz

28

Billet d'humeur : Réussite et échec scolaires : quels enjeux ?

Patrice Allanfranchini

30

Entretien

Nadjeida Auderset

32

Noémie Lemoine

33

Evelyne Rouvinez de Rossi

33

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Réussites et échecs scolaires : quels enjeux ?



La trajectoire scolaire d'un élève a toujours eu et aura toujours un impact déterminant sur son histoire de vie. Et l'époque que nous traversons ne change rien à la donne. Bien au contraire, diront la majorité des gens interrogés à ce sujet. Pourtant, réussite scolaire ne rime pas obligatoirement avec réussite sociale. Des personnalités reconnues ont fait fortune ou se sont fait un nom dans le monde de la culture ou de l'économie, sur les plans artistique, littéraire ou sportif. Elles déclarent la plupart du temps qu'elles ne doivent rien à l'école, laquelle n'a su déceler en eux que des marginaux sans talent et sans avenir.

Ces mêmes personnalités vont jusqu'à prétendre que leur réputation de cancre au sein de la classe est à l'origine du succès de leur carrière ; comme si cette posture avait contribué à l'originalité du développement de leur identité et, du même coup, à leur succès. Inversement, nous aurons tous croisé durant notre scolarité des premiers de classes qui avaient tout pour réussir, qui obtenaient régulièrement les meilleures notes et étaient promis à un avenir prestigieux, à qui tout devait sourire, mais qui ne sont pas parvenus à trouver leur place dans un univers étranger à leurs attentes, à leurs mesures et ont fini quelquefois par sombrer dans une lente, mais constante descente aux enfers.

Mises à part ces quelques notables exceptions, pour le commun des mortels, la réussite scolaire reste la condition essentielle d'accès aux filières professionnelles. L'allongement des études, qu'on observe dans la quasi-totalité des voies de formation, et la nécessité d'obtenir le fameux sésame pour être en droit de revendiquer le poste convoité ne font que confirmer cet état de situation. De plus en plus d'élèves s'orientent vers des études longues et de niveau tertiaire. Notre jeunesse se lance majoritairement dans une course aux diplômes, lesquels sont censés lui ouvrir les portes d'un emploi correspondant à ses aspirations. Ces différents constats mettent en évidence les enjeux de l'école et le caractère déterminant du succès scolaire pour la trajectoire de vie de chaque élève.

Dans le dossier de ce bulletin, nous serons amenés à nous interroger sur les causes de l'échec scolaire et sur les mesures qui visent à en réduire le taux. Les élèves ont-ils des chances égales de réussite ? Les milieux dits favorisés sont-ils moins affectés par ce phénomène que les classes socialement désavantagées, ce que dénoncent certaines études sociologiques. Quels autres facteurs influencent-ils la trajectoire de l'élève ? De quels moyens les enseignants disposent-ils pour accompagner construc-

tivement les apprentissages ? Ces moyens sont-ils suffisants pour permettre à l'ensemble des élèves d'atteindre les objectifs fixés dans le programme ? Quelles actions les Départements de l'éducation et de l'Instruction publique lancent-ils pour réduire le taux des échecs et contribuer à mieux accompagner les élèves dans leur cursus ? Quelles initiatives pédagogiques ou administratives favorisent-elles réellement la réussite scolaire ? Car il faut bien voir que, dans la majorité des cas, le succès scolaire contribue à l'épanouissement de la personnalité, au développement de la confiance en soi et finalement à l'envie de s'intégrer au sein d'une société dans laquelle on aura trouvé une position estimable. Au-delà du bagage de connaissances et de compétences que l'école est chargée de dispenser, la réussite de la scolarité repose avant tout sur la capacité de chaque individu à construire en lui un capital de confiance, une estime de soi et des ressources morales suffisantes pour franchir les différents obstacles qui se présentent tout au long d'une trajectoire de vie. L'école doit aussi pouvoir contribuer à doter les citoyens de demain d'outils et de méthodes qui les aideront à s'insérer dans le monde du travail et à se faire une place au soleil pour y trouver sinon le bonheur du moins une satisfaction personnelle.

Dans ce numéro, ENJEUX PÉDAGOGIQUES s'attaque à nouveau à une question centrale, mais dont la complexité et le nombre de paramètres à considérer rendent la résolution difficile. Politiciens et pédagogues ne s'accordent pas toujours sur les mesures à privilégier pour y parvenir. Si le résultat des études internationales et la comparaison des résultats des différents pays en matière de niveau scolaire sont incontestablement des facteurs de pression et poussent les gouvernements à mettre en œuvre des stratégies de remédiation, les accords sur les moyens et les types de mesures à initier sont difficiles à négocier et les décisions consensuelles aboutissent parfois à des solutions qui n'apportent pas vraiment de réelles améliorations. Puissent les différentes contributions de ce numéro apporter à nos lecteurs des pistes de réflexion fécondes.

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef

Formation préscolaire primaire

Régulation du nombre d'étudiants en Formation primaire



L'engouement pour le métier d'enseignant semble réellement s'inscrire dans la durée. Ce phénomène réjouissant, déjà observé en 2010, s'est encore amplifié cette année. Nous avons en effet assisté à un afflux massif de candidats à la formation préscolaire et primaire. Au terme de la procédure d'inscription, nous avons enregistré 182 candidats pour la promotion 2011-2014. Si un tel succès était fort agréable, il risquait cependant d'être incompatible avec les besoins du terrain, d'une part, avec les ressources de notre institution, d'autre part. La forte proportion de candidats déjà détenteurs du certificat de maturité (82 candidats) laissait présager un taux de désistement (choix d'une autre orientation, échecs aux examens de maturité) inférieur à celui des années précédentes. En tablant tout de même sur un désistement de 25 % (taux relevé en 2010), la promotion 2011-2014 aurait compté environ 140 étudiants. Cet effectif a été jugé trop important pour les trois raisons principales suivantes :

1. Les analyses et perspectives démographiques dans l'espace BEJUNE pour les années 2011 à 2020 indiquent un besoin annuel moyen de 9,3 EPT (Équivalent Plein Temps) pour l'école enfantine (avec un écart-type de 3,4 EPT) et de 52,3 EPT pour l'école primaire (avec un écart-type de 13 EPT). Ces chiffres montrent clairement l'absence d'un risque de pénurie d'enseignants aux degrés préscolaires et primaires dans l'espace BEJUNE : les 61,6 EPT correspondent à environ 85 nouveaux enseignants engagés à 70-75 % (le taux d'engagement moyen des nouveaux enseignants est autour de 70 %)¹.
2. La qualité de la formation doit rester notre préoccupation majeure. Un dépassement aussi important de la capacité d'accueil maximale (environ 110 étudiants) aurait irrémédiablement entraîné une péjoration de la formation tant théorique (locaux inadaptés à des classes de plus de 30 étudiants) que pratique (déficit de places de stages).
3. La capacité des salles de cours sur le site de La Chaux-de-Fonds aurait nécessité l'ouverture d'une troisième classe. Les ressources humaines et financières à disposition ne permettraient évidemment pas cette démarche.

Confrontée à la clarté de ces quelques éléments d'analyse, la direction de la Formation préscolaire et primaire a recommandé l'organisation d'un concours d'entrée pour la promotion 2011-2014. Si le principe d'un concours a été rapidement accepté par le Comité stratégique, conformément à l'article 5 du **Règlement des études**², la question de l'effectif maximal a suscité davantage d'échanges. Au terme du débat, la proposition de la direction de ne pas dépasser la limite maximale de 116 étudiants a été acceptée, notamment pour les raisons suivantes :

- La capacité des salles de cours autorise des effectifs

de 30 étudiants par classe sur les sites de Bienne et de Porrentruy et de 28 sur le site de La Chaux-de-Fonds (2 classes en parallèle).

- La répartition des cours et des tâches d'encadrement pour 116 étudiants absorbe la totalité des ressources humaines disponibles. Libérer des ressources aurait impliqué déjà pour cette rentrée une réorganisation partielle de la Formation préscolaire et primaire.
- De nouveaux engagements à une année de l'introduction du nouveau programme de formation auraient encore complexifié la situation.
- Le recrutement de maîtres de stage supplémentaires devient de plus en plus difficile.
- De nombreux étudiants des promotions précédentes n'ont pas trouvé de travail ou doivent se satisfaire de postes très partiels.

L'organisation d'un concours d'entrée nécessaire à la régulation du nombre d'étudiants a produit rapidement des effets : sur les 182 candidats inscrits, seuls 149 ont pris part aux épreuves du concours. 18 % environ des candidats ont donc renoncé à répondre aux questions du dossier d'admission dont l'objectif principal était de comprendre leurs motivations pour la formation d'enseignant et de les connaître un peu mieux à travers leurs expériences. La deuxième étape du processus de sélection consistait en un entretien individuel avec deux formateurs de la HEP.

L'objectif de cet entretien, dans le prolongement du dossier, était de discuter avec les candidats de leurs motivations et de se faire une idée de leur manière d'aborder la formation proposée par la HEP. Les résultats issus de cette procédure ont permis de procéder à une sélection dont les avantages et inconvénients peuvent certes être discutés. Tout l'exercice a été préparé et conduit avec le souci d'assurer la plus grande objectivité possible. Il est évidemment perfectible, raison pour laquelle un mandat a été confié à la Recherche dans le but d'optimiser les futures procédures sélectives.

La décision prise récemment par le Comité stratégique de reconnaître la maturité spécialisée, orientation pédagogie, comme voie d'accès à la formation d'enseignant primaire rend encore plus indispensable à l'avenir la mise en œuvre d'une procédure équitable et objective. Si la motivation à devenir enseignant doit évidemment être prise en considération, elle ne peut pas représenter le seul critère sélectif. Pour affronter des défis de contenus et de matières, les futurs enseignants doivent pouvoir s'appuyer sur de solides connaissances. Il me paraît donc important qu'une plus grande place soit réservée au contrôle des savoirs dans les prochaines mesures de régulation.

Fred-Henri Schnegg

Doyen de la Formation préscolaire et primaire

¹ Melfi, G., Riat, C. & Wentzel, B. (2009) *Étude sociodémographique de la profession enseignante et anticipation des besoins en recrutement pour les prochaines années*.

² Règlement des études « R.11.34 » - article 5 « régulation du nombre des étudiantes et étudiants ».

Formation secondaire

Nouveau cursus

Dans le cadre de la nouvelle Formation secondaire mise en place sous le nom "Horizon 2011", les modifications liées aux stages de la pratique professionnelle sont certainement celles qui auront le plus fort impact à la fois dans le parcours de formation des étudiants et dans les établissements scolaires. En effet, cette réorganisation ouvre de nouvelles perspectives à la formation dite "en alternance". Mais encore...

La formation en alternance désigne un dispositif particulier qui permet à l'étudiant de se former simultanément en institut et sur le terrain. Cependant, cette alternance ne doit pas se concevoir comme la simple juxtaposition d'éléments théoriques et pratiques pas plus que l'occasion de rencontrer des problèmes concrets qui ne sont pas abordés dans les cours théoriques.

L'objectif de l'alternance doit se concevoir plutôt dans l'opportunité offerte à l'étudiant d'articuler les modèles et "la vraie vie" et d'analyser les enjeux pédagogiques auxquels renvoient les décisions prises sur le terrain. En d'autres termes, le stage de pratique professionnelle est le cadre idéal qui permettra à l'étudiant de construire, au fil des semaines, son identité professionnelle.

La première nouveauté concerne la répartition des stages dans le cursus. Dès la rentrée 2011, les stages ne seront plus concentrés sur la dernière année de la formation mais organisés chaque année, en parallèle avec les cours de la didactique concernée. Cette approche permettra, à n'en pas douter, d'enrichir le dialogue entre théorie et pratique, particulièrement lors des cours de didactique et de sciences de l'éducation.

La difficulté cependant est d'ordre organisationnel: les calendriers scolaire et académique ne sont pas superposables facilement. De fait, pour la première année de formation, nous avons opté pour une organisation qui respecte le passage entre l'Université et la HEP: les stages ont une durée de 28 semaines, ce qui correspond très exactement au calendrier académique. En deuxième année de formation par contre, les stages débutent et se terminent avec l'année scolaire. Cette nouvelle planification permet d'offrir aux étudiants la possibilité d'effectuer des stages en responsabilité sur une année complète avec la perspective d'un début d'autonomie financière. De leur côté, les directions d'école y trouvent l'opportunité de confier des "queues de postes" à des étudiants en formation pédagogique et au bénéfice d'un encadrement didactique reconnu.

La seconde nouveauté réside dans l'organisation, durant les deux premières semaines, d'un stage d'observation qui doit permettre à l'étudiant de (re) découvrir le cadre scolaire avec un regard neuf, à la fois critique et constructif.

L'étudiant sera placé dans une situation d'observation et de réflexion et il aura ainsi la possibilité de préciser quelques-unes de ses représentations du monde de l'enseignement en assistant à plusieurs leçons, dans des disciplines, des degrés, des sections ou des niveaux différents. Il pourra ainsi mieux prendre conscience des savoirs théoriques et pratiques qu'il devra acquérir au cours de sa formation et démarrer ainsi le processus qui lui permettra, au fil des semaines, de troquer son identité d'étudiant contre celle d'enseignant.



Cette réorganisation majeure du cursus de la formation secondaire n'aurait pu être concrétisée sans la collaboration étroite des directions d'établissement de l'espace BEJUNE qui n'ont ménagé ni leur temps ni leurs efforts pour assurer la compatibilité des horaires des formateurs en établissement (FEE) et des stagiaires. Que toutes les personnes qui, de près ou de loin, travaillent à l'élaboration des horaires et assurent ainsi la mise sur pied de près de trois cents stages chaque année trouvent ici l'expression de notre sincère gratitude.

Retraite

M. Jean-Philippe Widmer, didacticien d'économie politique, d'économie d'entreprise et du droit, a décidé de faire valoir son droit à la retraite pour la fin de l'année académique 2010-2011. Il continuera néanmoins d'assurer quelques mandats particuliers dans le cadre de la formation secondaire durant l'année académique 2011-2012.

Docteur ès sciences économiques, M. Widmer a enseigné aux Lycée Jean-Piaget et Denis-de-Rougemont ainsi qu'à la Haute École de Gestion de Neuchâtel. En parallèle, et dès 1984, M. Widmer a assuré la formation des futurs enseignants de sa discipline, d'abord au Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire (SPES) à Neuchâtel puis à la HEP-BEJUNE. M. Widmer est l'auteur de plusieurs supports de cours en gestion financière, en économie politique et en informatique. Ils font référence et sont utilisés dans de nombreux établissements du secondaire II de Suisse romande.

À ce collègue unanimement apprécié pour ses vastes compétences, pour son enthousiasme communicatif, pour sa gentillesse et son amabilité jamais prises en défaut, le décanat, les formatrices et formateurs de la formation secondaire adressent leurs meilleurs vœux.

Alain Zosso

Doyen de la formation secondaire

Formation continue

PROMESCE, en deux mots

Bien avant l'adoption définitive du Plan d'études romand (PER), sur mandat de son Comité stratégique et en partenariat avec l'Office fédéral de la santé publique (OFSP), la HEP-BEJUNE a mis sur pied un projet d'envergure dans le but de prendre en compte les dimensions de la *Formation générale* dans le système de formation. Ainsi, en 2003, débutait le projet PROMESCE (**P**ROMotion **M**édias, **E**nvironnement, **S**anté, Citoyenneté dans un processus **E**ducatif).

La finalité de ce projet pédagogique était de contribuer à promouvoir l'éducation en termes de construction et de renforcement de compétences sociales et affectives qui permettent à l'élève de :

- développer la connaissance de soi, des autres et du monde
- se construire en référence aux conduites à risques
- agir et opérer des choix personnels et responsables
- privilégier des attitudes propices à la santé.

Comme tout projet, PROMESCE a passé par différents stades. Les quatre grandes phases ont été : la conceptualisation de 2003 à 2004, la réalisation et la production de 2004 à 2008, l'intégration et la consolidation de 2008 à 2010 et, finalement, l'ancrage à la version actuelle du PER de 2010 à 2011.

Différentes ressources ont fait l'objet d'une présentation à l'ensemble des enseignants de l'espace BEJUNE. On y distingue notamment des séquences pédagogiques "clé en main", des référentiels d'objectifs d'apprentissage, des ressources pédagogiques, des références détaillées, classées par type, axe et thème.

Des modules de formation ont été proposés aux enseignants, sous forme de séminaires, de cours ou de formations en établissement.

Adaptation des ressources PROMESCE au Plan d'études romand (PER)

Prenant en compte l'entrée en vigueur du PER en août 2011, l'équipe de projet PROMESCE a adapté les séquences pédagogiques afin que celles-ci soient compatibles avec les contenus du Plan d'études. Elle a produit trois brochures - une par cycle- qui présentent une vue d'ensemble des séquences PROMESCE en lien avec les visées prioritaires et les objectifs d'apprentissage du PER. Ces brochures se présentent en quatre parties selon les axes retenus par PROMESCE : éducation à la santé, à la citoyenneté, à l'environnement et aux médias.

Ces documents

- répartissent les cinq thématiques du PER dans les quatre axes d'"éducation à..."
- déclinent les objectifs spécifiques des séquences à partir du référentiel du PER

- exemplifient chaque objectif d'apprentissage du PER par quelques séquences pédagogiques
- établissent des liens avec d'autres objectifs d'apprentissage du domaine de la *Formation générale*, avec les domaines disciplinaires susceptibles de prendre en charge les contenus de l'objectif d'apprentissage spécifié et avec les capacités transversales.

Ces brochures sont accessibles sur le site de la HEP-BEJUNE à l'adresse : www.hep-bejune.ch

Formation continue dans le domaine de la Formation générale

Le programme 2011-2012 des cours de formation continue propose plusieurs cours dans le domaine Formation générale. Ces cours sont présentés sur le site Internet de la HEP-BEJUNE, à l'adresse www.hep-bejune.ch.

Ils peuvent faire l'objet d'une demande de formation en établissement.

Par ailleurs, les établissements peuvent solliciter le soutien financier de la formation continue pour l'organisation d'autres activités de formation en relation avec le domaine de la formation générale. Ils utiliseront pour cela le formulaire qui est mis à leur disposition sur le site de la HEP-BEJUNE.

Jean-Pierre Baer

Doyen de la Formation continue



Et si nous parlions de Formation générale à l'école !

Sans être obligatoires dans les cantons de l'espace BEJUNE, les contenus du domaine de Formation générale se sont développés dans les pratiques de certains enseignants volontaires, facilement perçus comme des originaux, voire des idéalistes préoccupés par le rôle éducatif de l'école et par les grands thèmes ou objets sociétaux. Parfois critiqués car ils n'exécutaient pas fidèlement le mandat d'instruction pour lequel ils étaient engagés, ils étaient également applaudis par d'autres acteurs pour leur démarche innovante en matière d'éducation.



Aujourd'hui, la Formation générale s'impose dans le PER et chaque canton devra assurer la mise en œuvre de ce domaine qui soulève bien des controverses et ouvre un « marché » convoité par beaucoup d'acteurs concernés par les « éducations à ». Les HEP devront de leur côté inclure et expliciter – si ce n'est pas encore le cas – le domaine de Formation générale dans la logique de leur plan de formation et de leur accréditation.

Du côté du PER, les visées prioritaires, en matière de Formation générale, sont claires, il faut : « développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels ; prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne ; prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable » (PER, CIIP, 2010).

Nous pouvons remettre en question ces visées prioritaires, les trouver vides de sens ou se demander ce qu'elles cachent. Nous pouvons aussi les accepter et s'en réjouir car elles étaient bien présentes dans le travail réel de plusieurs praticiens et qu'il s'agit par ce geste courageux d'une reconnaissance de la complexité du travail d'enseignant.

Toutefois, tout semble se compliquer lorsque l'on statue sur la mise en œuvre de ce domaine, plus particulièrement lorsque l'on évoque d'une part, la traduction de la Formation générale en heures d'enseignement dans une grille horaire et, d'autre part les moyens d'enseignement à disposition des enseignants pour former à ce domaine. Du côté du PER et de la CIIP, on préfère ne pas statuer sur le pourcentage en temps dévolu et sur les ressources existantes. Faut-il en conclure qu'il n'existe aucune ressource et que les enseignants seront à même de construire à partir d'un référentiel d'objectifs d'apprentissage des séquences d'enseignement-apprentissage ? Du côté des cantons, la plupart des grilles horaires sont encore à l'étude. Faut-il en conclure que les enseignants et les élèves ne disposeront pas nécessairement d'une ou plusieurs périodes à la grille-horaire ? Du côté des HEP, la CDIP ne fournit

aucune recommandation en temps de formation. Faut-il en conclure que chaque institution décidera en fonction de sa logique de formation ? Du côté des enseignants, la plupart travaillent déjà dans ce domaine alors que d'autres attendent avec amusement des prises de position musclées de leurs dirigeants pour engager un réel travail dans leurs classes. Faut-il en conclure que chaque enseignant sera libre de prendre en compte le référentiel des objectifs d'apprentissage propre à ce domaine ?

La Formation générale met au centre la parole, le vécu, l'intuition, la subjectivité, les émotions et les états d'âme au travers d'incessants échanges entre élèves et enseignants. Il s'agit d'une construction commune et individuelle visant à une compréhension de soi, des autres et du monde environnant. En ce sens, elle peut se heurter de front avec les défenseurs de l'Instruction qui clament haut et fort leur opposition à l'Éducation et leur attachement aux cinq domaines disciplinaires traditionnels. Elle peut - pour les plus puristes - être perçue comme du temps perdu ou comme une plaisante conversation et pour les plus conservateurs comme un exercice peu sélectif. Faut-il alors réserver la Formation générale aux enseignants volontaires ?

Certainement pas, car tous les enseignants sont concernés par ce domaine.

Pour conclure, nous dirons que le domaine de la Formation générale passera encore, pendant quelques années, par des moments de raillerie, de contestation et de résistance d'où l'importance d'informer et de former les futurs enseignants et de mettre à disposition des formateurs des ressources et des instruments de pilotage solides. Son application dans les classes dépendra également de sa mise en œuvre dans les cantons et de la volonté des Départements de l'éducation de laisser une place dans la grille horaire à ce domaine, au risque que les enseignants sceptiques fassent de manière clandestine des cours propres aux domaines disciplinaires classiques, là où était prévu un travail dans le domaine de la Formation générale.

Françoise Pasche Gossin et Fausta Ferrari
HEP-BEJUNE

Ressources documentaires et multimédia

Poste de direction, les enjeux !

Lors de la mise en œuvre de la nouvelle organisation de la HEP-BEJUNE, les médiathèques se sont vues confier deux missions principales. En tant que structure institutionnelle transversale, à la fois multisites et en interaction avec le milieu éducatif de l'espace BEJUNE, les médiathèques offrent aux usagers des ressources (documents, appareils, conseils) permettant d'enrichir leur formation ou leur enseignement. En organisant diverses activités, manifestations et expositions sur les sites, les médiathèques se profilent comme un centre culturel de formation et d'animation au bénéfice de la communauté éducative BEJUNE.

Les médiathèques déploient leurs activités sur trois sites avec des pratiques parfois différentes car héritées des traditions cantonales; une harmonisation de leurs services et de leurs fonctionnements s'imposait afin d'assurer une cohérence et une identification unifiée au sein de l'espace BEJUNE. Par ailleurs, la répartition des activités de formation de la HEP-BEJUNE sur trois cantons rendait nécessaire la mise en place d'un service de messagerie performant pour répondre aux besoins et attentes du personnel de l'institution et des enseignants. En accord avec ces orientations, une politique de développement des médiathèques a été écrite en 2007. Elle définit les objectifs généraux, l'organisation et le fonctionnement des centres de ressources.

La mise en œuvre de la politique des médiathèques a été placée sous la responsabilité d'une directrice accompagnée dans son mandat par une responsable des médiathèques de chaque site et un responsable technique en charge de la coordination du prêt d'appareils pour l'espace BEJUNE.

Aujourd'hui, un certain nombre d'objectifs opérationnels définis en 2007 sont atteints. Citons, par exemple, l'harmonisation des pratiques entre les sites, les achats centralisés et le développement de la messagerie. Par contre, dans un contexte de mutation constante des technologies de la communication et de la documentation, de nouvelles prestations des médiathèques doivent être développées, voire créées, notamment dans le domaine de la documentation numérique telle que la bibliothèque électronique.

Même si actuellement le fonctionnement des ressources documentaires et multimédia répond à satisfaction aux attentes de l'institution et des usagers, il paraît opportun au Conseil de direction, suite à la vacance du poste de direction et aux incidences d'une réorganisation future de la HEP, de revisiter l'organisation actuelle dans une perspective, presque contradictoire, de diminuer quelque peu les ressources tout en maintenant la qualité des prestations et sans remettre en cause l'existence du poste de

direction. Cette analyse ne se limite pas seulement aux ressources documentaires et multimédia. Elle s'inscrit dans un contexte plus général et s'applique à l'ensemble des départements et services de la HEP-BEJUNE, qui se doit d'utiliser les ressources financières mises à sa disposition de manière optimale dans une période de restriction budgétaire.

Corollaire obligé, le profil du poste de directeur/directrice des ressources documentaires et multimédia doit également être adapté en ajoutant de nouvelles tâches en lien avec l'évolution des techniques de gestion et d'organisation des bibliothèques (bibliothéconomie) ou en supprimant certaines tâches superflues puisque réalisées depuis 2007. S'ajoutera au futur cahier des charges du directeur/directrice la responsabilité des Éditions BEJUNE dans un but d'améliorer la promotion, l'organisation et le suivi des publications institutionnelles.

Un mandat d'étude a été donné au Conseil de direction dans le cadre de ce dossier. À l'automne 2011, un rapport sera produit à l'intention du Comité stratégique, qui sera amené à statuer sur le nouveau profil du poste de directeur/directrice des médiathèques et l'organisation de ce département. Suite aux décisions du Comité stratégique, le poste sera mis au concours durant l'automne 2011. L'objectif attendu consiste à repourvoir le poste et rendre opérationnelle la gestion des centres de ressources à partir de janvier 2012.

Dans l'attente des décisions prises dans ce contexte et en accord avec l'échéancier arrêté, une direction ad intérim des ressources documentaires et multimédia a été mise en place afin de garantir la qualité des prestations et le suivi des affaires courantes. Durant cette période transitoire, les responsables des médiathèques de chaque site et le responsable technique sont placés sous l'autorité du recteur. La gestion opérationnelle de la migration sur le réseau des bibliothèques de Suisse occidentale (**RE**seau **RO**mand) assumée par les bibliothécaires a été confiée au directeur de l'administration et des finances.

Jean-Pierre Fauré
Recteur de la HEP-BEJUNE

Coups de cœur



Christine Diacon a effectué un stage d'une année à la médiathèque de Bienne et a débuté, durant l'automne 2010, la formation de bibliothécaire à la HEG de Genève. Elle a exercé auparavant le métier d'infirmière durant quatorze ans. C'est avec passion et enthousiasme qu'elle aborde ce changement de cap professionnel. Les livres qu'elle a choisi de nous faire découvrir témoignent de son intérêt pour la lecture en général, que ce soit une étude sur ce que lisent les adolescents ou un album de jeunesse faisant la part belle au livre en tant qu'objet.

C'EST UN LIVRE

Lane Smith

Paris : Gallimard, 2010

Voilà le clin d'œil espiègle d'une future bibliothécaire sur les mérites du livre imprimé face au livre électronique.

Un gros singe lit, confortablement installé dans un fauteuil, quand arrive un âne (tiens donc...) tenant un ordinateur portable sous le bras. Très intrigué par le livre qui se trouve dans les mains du singe et qui est source de toute son attention, l'âne questionne le singe. S'ensuit un savoureux dialogue de sourds qui se transforme rapidement en plaidoyer hilarant pour l'objet « livre ».

Comme le texte, le graphisme simple et expressif est très réussi; il est l'œuvre de Lane Smith, célèbre illustrateur américain d'albums tels que « James et la grosse pêche » de Roald Dahl ou « Z'avez pas vu Art ? » de Jon Scieszka (tous deux disponibles dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE).

Avec cet ouvrage récréatif et impertinent, Lane Smith pose la question de la place du livre numérique dans notre société, sans prendre toutefois le sujet trop au sérieux. Son livre permet d'introduire la question avec des enfants d'une manière ludique.



LIRE À L'ADOLESCENCE

Réalités et stratégies de lecture

Edmée Runtz-Christan/Nathalie Markevitch Frieden

Lyon : Chronique Sociale, 2010

L'ouvrage d'Edmée Runtz-Christan et de Nathalie Markevitch Frieden, enseignantes et chercheuses à l'Université de Fribourg et pédagogues reconnues, est passionnant à plus d'un titre. Il est le résultat d'une étude qu'elles ont effectuée auprès d'adolescents afin de comprendre leur rapport à la lecture. Elles ont interrogé 235 lycéens entre 16 et 17 ans pour connaître leur motivation à lire et leurs goûts en la matière.

Leur enquête cerne tout d'abord le comportement des adolescents face à la lecture et leur démarche intellectuelle face à un texte écrit. Elles posent ensuite la question de l'accès aux livres (emprunt, achat, échange...), puis des choix de ceux-ci (lectures imposées, choix personnels). Suit alors l'interrogation sur le rôle de l'institution, sur son ouverture à l'interdisciplinarité avec la nécessité de promouvoir la lecture dans tous les domaines d'enseignement. Chaque chapitre est suivi de fiches didactiques permettant de travailler un aspect de la lecture avec les élèves. Une des conclusions des auteures est que si la grande majorité des adolescents lisent pour apprendre et pour se distraire, une petite partie prétend ne lire que par obligation, voire jamais...

Plusieurs aspects de l'étude interpellent et renvoient au souvenir de sa propre découverte du texte, aux différents sens révélés alors par un ouvrage. En effet, n'est-ce pas à cette période de l'adolescence que l'on réalise que la lecture permet un nouveau rapport au monde, que le livre exerce un pouvoir sur le lecteur ?

En cela, cet ouvrage peut être un outil précieux pour comprendre ce que signifie lire à l'adolescence.

Recherche

Une nouvelle année pour la recherche... et de grands rendez-vous en perspective

L'année académique 2011-2012 sera une nouvelle fois marquée par un agenda très dense pour la recherche à la HEP-BEJUNE. Le succès des colloques et autres rencontres scientifiques, au cours des dernières années, a confirmé la place de plus en plus importante de la recherche au sein de notre jeune institution. Incontestable espace de pratiques, de rencontres, de productions de savoirs et de formation, la recherche est mise au service de l'ensemble des protagonistes de l'éducation et la formation.

Les échéances importantes de cette année occuperont pleinement le décanat et l'ensemble de l'équipe de recherche: la finalisation d'une nouvelle politique de la recherche; la parution prochaine de six ouvrages et plusieurs rapports de recherche (présentation publique

le 15 décembre 2011 à la médiathèque de Bienne); la mise en place d'une nouvelle formation par la recherche intégrant encore davantage les étudiants dans nos activités scientifiques; le lancement de projets avec l'arrivée de nouveaux membres dans l'équipe; l'organisation de nombreuses manifestations scientifiques; etc.

Nous présentons ci-dessous quelques-unes de ces manifestations ouvertes à l'interne, aux formateurs et étudiants mais aussi à l'externe, à tous les acteurs du monde scolaire. Des renseignements complémentaires peuvent être obtenus auprès du secrétariat de la recherche (cosette.bregnard@hep-bejune.ch).

Bernard Wentzel

Doyen de la recherche

AGENDA

Colloque d'éducation musicale

SEPTEMBRE 2011

HEP-BEJUNE, site de Bienne, Aula
Responsable de l'organisation: Marcelo Giglio

Jeudi 15

08 h 00-16 h 40

Le Colloque d'éducation musicale est destiné aux différents partenaires de l'enseignement de la musique (enseignants de musique et d'éducation musicale, professeurs de conservatoires, formateurs d'enseignants des Hautes écoles d'art, Hautes écoles de musique, Hautes écoles pédagogiques et Universités, animateurs, accompagnateurs, coordinateurs, directeurs, musiciens, chercheurs et étudiants); ils pourront s'inscrire à ce colloque:

- soit activement en tant que présentateur d'une contribution,
- soit en tant que participant aux différents ateliers et conférences.

Le but de ce colloque est de partager les différentes expériences pédagogiques entre les enseignants, les formateurs participants ainsi que certains travaux de recherche. De plus, cette journée sera l'occasion de se sensibiliser aux projets internationaux d'éducation musicale par l'International Society for Music Education.

NOVEMBRE 2011 / FÉVRIER 2012

HEP-BEJUNE, site de Bienne, salle informatique
Responsable de l'organisation: Giuseppe Melfi

Judi 17 novembre	08 h 00-17 h 00
Judi 15 décembre	09 h 00-12 h 00
Judi 9 février	09 h 00-12 h 00

Ce cours se déroulera sur quatre demi-journées entre novembre 2011 et février 2012. Le cours aura lieu en salle informatique et son animation sera concrétisée par des exemples de pratiques d'analyse de données sur ordinateur. Le niveau du cours ira crescendo d'une première séance d'initiation et prise en main d'un logiciel de traitement statistique à des outils statistiques avancés pour des utilisateurs plus exigeants. Les contenus seront les suivants:

1. Les enjeux de l'analyse quantitative. Statistiques descriptives, histogrammes, diagrammes en bâton, diagrammes en secteurs, boîtes à moustache. Traitement de données quantitatives avec un logiciel.
2. Construire un questionnaire. Conception, mise en œuvre et collecte des données, analyse des données. Échelles de Likert, Alpha de Cronbach.
3. Analyse de régression, analyse logistique, test de comparaison de moyennes pour échantillons indépendants pour échantillons appariés. Analyse de variance (ANOVA)
4. Fouille de données (data mining); analyse factorielle; transformation de variables, modèles mathématiques de prévision.

Journée d'étude: « Entre innovation technologique et pédagogique : comment former les enseignants à ces changements ? »

DÉCEMBRE 2011

HEP-BEJUNE, site de la Chaux-de-Fonds
Responsables de l'organisation:
Stéphanie Boéchat-Heer et Marcelo Giglio

Judi 1 09 h 00-17 h 00

Les innovations technologiques sont omniprésentes dans le système scolaire actuel. Des recommandations ont été émises aux niveaux fédéral et cantonal et des investissements importants en équipement ont été déployés pour promouvoir l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement. Les innovations technologiques engendrent-elles des innovations pédagogiques ou sont-elles uniquement des aides occasionnelles à un enseignement traditionnel? Qu'en est-il de la situation en Suisse de l'introduction de ces innovations dans la pratique enseignante? Quelle est la réalité dans la pratique quotidienne des enseignants? Comment former les enseignants à cette nouvelle réalité?

Cette journée d'étude consacrée à la thématique des innovations vise les échanges entre formateurs d'enseignants, formateurs en établissement, formateurs F2 et F3-MITIC, responsables TIC et chercheurs en éducation.

Présentation publique des dernières publications scientifiques de la HEP-BEJUNE

DÉCEMBRE 2011

HEP-BEJUNE, site de Bienne, Médiathèque
Responsables de l'organisation:
Isabelle Mamie et Bernard Wentzel

Judi 15 16 h 30-18 h 00

Les départements Recherche et Ressources documentaires et multimédia ont le plaisir de vous inviter à la présentation des publications scientifiques de la HEP-BEJUNE. Cette manifestation vise deux objectifs complémentaires:

- Présenter aux différents partenaires de la recherche (responsables cantonaux de l'éducation, formateurs, enseignants, étudiants, etc.) les derniers ouvrages ou rapports réalisés par les chercheurs de la HEP-BEJUNE.
- Créer des espaces de rencontre et d'échanges entre les différents acteurs de l'enseignement, de la formation et de la recherche.

Parmi les ouvrages présentés lors de cette rencontre, nous pouvons déjà mentionner:

- **Génération connectée: quels enjeux pour l'école?** – ouvrage collectif réalisé sous la direction de Stéphanie Boéchat-Heer et Bernard Wentzel
- **Balises Maths 1P-2P** – ouvrage réalisé sous la direction d'Anne Maréchal et Antoine Gaggero
- **L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale** – ouvrage collectif réalisé sous la direction de Bernard Wentzel, Abdeljalil Akkari, Pierre-François Coen & Nilima Changkakoti
- **Innovations et réformes éducatives dans la formation d'enseignants** (Actes de la recherche n° 9) – ouvrage collectif réalisé sous la direction de Marcelo Giglio et Stéphanie Boéchat-Heer
- **Professionaliser le métier d'enseignant musicien et de musicien enseignant** – ouvrage collectif réalisé sous la direction de François Joliat
- **Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui?** – ouvrage collectif réalisé sous la direction de M'hamed Mellouki et Bernard Wentzel

Plusieurs rapports de recherche publiés en fin d'année 2011 seront également présentés à cette occasion.

Séminaire de recherche dans le cadre des activités du groupe de travail « Postures épistémologiques et pratiques en recherche qualitative »

JANVIER 2012

HEP-BEJUNE, site de Bienne
Responsables de l'organisation :
Bernard Wentzel & Denis Perrin

Jeudi 26	08 h 00-17 h 00
Vendredi 27	08 h 00-17 h 00

Ce séminaire de recherche réunira des chercheurs de la HEP-BEJUNE, de l'Université de Neuchâtel et d'autres institutions partenaires. Dans le cadre du programme de formation par la recherche, des étudiants et des formateurs participeront également à ces deux journées. Cette manifestation est organisée sous forme de conférences et communications scientifiques, de débats et d'ateliers de lecture. Elle visera les objectifs suivants :

- Analyser et discuter différentes postures et pratiques de recherche
- Débattre sur les méthodes et les critères de scientificité en recherche qualitative
- Engager une réflexion et une discussion sur des écrits scientifiques en présence de leurs auteurs
- Contribuer à la formation par la recherche des étudiants de la HEP-BEJUNE

Journée d'étude « Professionnalisation de la formation des enseignants : entre recherche et réformes »

MARS 2012

HEP-BEJUNE, site de Bienne
Responsables de l'organisation :
Bernard Wentzel & GT SSRE « Profession enseignante et
professionnalisation de la formation »

Jeudi 29	09 h 00-17 h 00
----------	-----------------

Cette journée d'étude réunira des chercheurs, des décideurs, des responsables de filières de formation et des formateurs de différents pays francophones concernés par le processus de professionnalisation de la formation des enseignants. Elle s'inscrit dans le cadre des activités du groupe de travail de la Société Suisse de Recherche en Éducation « Profession enseignante et professionnalisation de la Formation », dirigé par B. Wentzel. Deux conférences, des ateliers de présentation de travaux scientifiques et de débat, ainsi qu'une table ronde structureront cette journée. Cette journée d'étude visera les objectifs suivants :

- Dresser un état des lieux des travaux scientifiques récents et pertinents sur la professionnalisation
- Réinterroger le processus de professionnalisation et ses retraductions nationales dans une approche comparée
- Questionner et préciser des outils d'analyse et d'évaluation des programmes et dispositifs de formation professionnalisante
- Créer un espace de rencontre et d'échange entre les différents acteurs concernés.

Colloque annuel recherche de la CDHEP 2012 : « Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants »

AVRIL 2012

HEP-BEJUNE, site de Bienne
Responsables de l'organisation :
Bernard Wentzel, Elisabetta Pagnossin & GT Recherche et
Développement de la CDHEP

Vendredi 27	08 h 00-17 h 00
-------------	-----------------

Ce colloque annuel réunira des chercheurs et formateurs des différentes HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. Pour cette édition 2012, il sera proposé d'explorer plusieurs dimensions essentielles de l'intégration de la recherche dans des institutions ayant pour mission fondamentale la formation des enseignants : l'émergence de nouveaux acteurs, formes et pratiques de recherche en éducation et formation.

L'identité de la recherche tend à se stabiliser progressivement dans les HEP comme le confirment certains indicateurs tels que : la nature des objets et des formes de recherche ; la définition de profils de *formateurs-chercheurs* ; le développement de programmes de recherche et de formation impliquant la recherche ; l'émergence de différents partenariats dans les processus de production de savoirs ; la redéfinition de l'idée de retombées de la recherche ; etc. Ces différents éléments seront abordés, sous différentes formes, tout au long de la journée.

.....

En troisième année de formation à l'enseignement primaire, les étudiant(e)s de la HEP-BEJUNE réalisent un mémoire de Bachelor. Ce travail leur permet de mener une démarche de recherche et de questionner certains phénomènes ou pratiques en lien avec la profession enseignante. Les résultats de ces recherches, ayant très souvent un intérêt pour l'ensemble de la communauté enseignante, méritent d'être valorisés. C'est l'objectif de cette rubrique de la revue *Enjeux Pédagogiques*.

L'article présenté ci-dessous a été rédigé par une étudiante de la HEP-BEJUNE, Sophie Jean-Quartier, suite à la réalisation de son mémoire de Bachelor sous la direction de Julien Clénin.

Bernard Wentzel

« Bon sang de bon Dieu, mais à quoi sert la leçon de religion/éthique ? »

Lorsqu'on ouvre le journal, on peut très facilement constater que les médias sont très friands d'actualités en lien avec la religion et l'école. En effet, on peut trouver des articles de presse qui évoquent la possibilité ou non pour de jeunes écolières musulmanes de porter le foulard en classe et d'autres qui relèvent la volonté du créationnisme d'entrer dans les écoles. Dernièrement, c'est le postulat de l'Union démocratique du centre du Valais « Touche pas à mon crucifix ! » qui a fait l'actualité. Cette proposition, refusée par le parlement, visait à imposer les crucifix dans les écoles et à affirmer l'attachement à la tradition chrétienne de ce canton catholique.

Suite à ces observations, il nous semblait important de questionner les premières personnes concernées par ce sujet : les enseignants de l'école primaire. En effet, dans le canton de Berne, ces généralistes sont tenus d'enseigner une leçon de « religion/éthique ».

Cependant, nous savons que certains enseignants mettent la leçon de religion/éthique de côté et l'utilisent plutôt pour terminer un programme de français, de mathématiques ou pour finir un bricolage. D'autres encore préfèrent mettre de côté la partie religieuse de cette leçon et l'emploient plutôt pour mettre en place divers conseils de classe et faire ainsi de l'« éthique ». Ces diverses manières d'utiliser cette leçon nous interpellent : Quels enjeux se cachent derrière cette leçon, quelles sont les difficultés des enseignants et finalement, quel enseignement pour cette leçon ?

Régis Debray (2002)¹ explique que l'enseignement confessant est celui qui est reçu lors du catéchisme ; c'est une proposition de foi, une parole révélée et surnaturelle qui est travaillée avec l'aide d'autorités religieuses. Cela signifie l'appartenance de l'enfant ou de l'adolescent à une communauté particulière qui enseigne ses propres valeurs et qui en montre la force et la pertinence. Cet enseignement a une visée d'évangélisation et de prosélytisme.

L'approche objectivante est, pour Régis Debray (2002), une offre de savoir, une approche descriptive et notionnelle des religions qui est développée à l'école. La religion est donc considérée ici comme un fait culturel et social qui doit être étudié avec une certaine distance. Cela permet de distinguer les croyances des savoirs.

Dans le cadre de notre étude, les enseignants nous ont fait part de leur anxiété à enseigner cette leçon et certains ont même avoué avoir tendance à ne pas évoquer les religions en classe. Les différents termes liés au mot « religion » sont même parfois tabous. En effet, la plupart des enseignants redoutent que les parents relient leur enseignement à du prosélytisme.

Force est de constater que les enseignants ont quelques difficultés à différencier enseignement confessant et enseignement objectivant. En effet, une grande tension terminologique est à l'origine de leur crainte.

Après avoir expliqué ces différences, tous les enseignants, dans le cadre de notre étude, voient une certaine importance à parler des grands courants religieux en classe, à rendre les élèves attentifs au risque de préjugés. Pourtant, ils ont beaucoup plus de peine à savoir comment enseigner cela sans froisser aucune des communautés religieuses présentes en classe. Ils redoutent de ne pas trouver la bonne distance, de laisser percer leurs propres convictions, de se heurter à certains élèves qui les interrogeraient sur leur capacité à parler des religions dont ils ne sont manifestement pas adeptes. Finalement, traiter de sujets plus « éthiques » que « religieux » est commode, car les enjeux sont moins impliquants personnellement pour l'enseignant.

Le risque d'analphabétisme religieux est alors bien réel pour les élèves si les enseignants mettent de côté toute la dimension religieuse de cette leçon. Actuellement, beaucoup de jeunes ne se rendent pas compte qu'une actualité est souvent le résultat d'un long cheminement, de certains faits historiques.

« Comment comprendre le 11 septembre 2001 sans remonter au wahhabisme, aux diverses filiations coraniques et aux avatars du monothéisme ? [...] Comment comprendre le jazz et le pasteur Luther King sans parler du protestantisme et de la bible ? L'histoire des religions n'est pas le recueil des souvenirs d'enfance de l'humanité ; ni un catalogue d'aimables ou funestes bizarreries. En attestant que l'événement ne prend son relief, et sa signification, qu'en profondeur de temps, elle peut contribuer à relativiser chez les élèves la fascination conformiste de l'image, le tournis publicitaire, le halètement informatif, en leur donnant des moyens »

¹ Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Odile Jacob.

- › supplémentaires de s'échapper du présent-prison, pour faire retour, mais en connaissance de cause, au monde d'aujourd'hui ». (Debray, 2002, pp. 17-18)



Cette culture religieuse, apportée par l'école, doit aider le jeune à comprendre son environnement et à lui expliquer certains aspects de ses racines. Ces connaissances peuvent être acquises en interrogeant son patrimoine, son environnement culturel sans nécessairement être associées à une croyance. Cette culture donne du sens aux racines des jeunes et les ouvre à la compréhension de ces signes religieux.

Donner du sens à cet enseignement est donc primordial. Le rapport de Walo Hutmacher (1999)² montre que les questions existentielles mériteraient d'être davantage développées et que cela réactualiserait les questions liées au sens. Les enseignants devraient donc s'intéresser plus particulièrement aux interrogations fondatrices, notion si chère à Philippe Meirieu (2006)³, pour redonner du sens à cette leçon. En effet, les religions ont répondu de manières diverses et variées à ces interrogations et il serait important que les élèves soient sensibilisés à ces réponses.

Pour tous les enseignants questionnés, cette leçon est importante et doit rester présente dans la grille horaire des écoles primaires. En effet, elle permet de parler de ce nouveau tabou qu'est le religieux et de mettre tout cela à plat dans un cadre confessionnellement neutre. De plus, les enseignants se réjouissent des nouveaux moyens d'enseignement qui la rendent vraiment pertinente et actuelle.

Cependant, on peut se demander si le fait de renommer cette leçon en « Ethique et cultures religieuses » comme le propose le nouveau Plan d'études romand (PER) modifiera la mise en pratique de celle-ci et si les enseignants sont réellement prêts à s'investir dans cette nouvelle démarche plus « multiculturelle ».

Finalement, cette étude nous montre qu'il y a autant de points de vue et donc de pratiques que d'enseignants. Cette vision de la leçon de religion/éthique est vraiment très personnelle et il est impossible de généraliser les découvertes que nous avons pu faire.

Un enseignant de 5^e année primaire nous a par exemple exprimé ses difficultés et ses réticences face à cet ensei-

gnement : *“Pour moi, il faut supprimer le mot « religion » parce que ce n'est pas le rôle de l'école. Ça n'engage que moi ; peut-être que cela l'a été autrefois mais actuellement c'est plus du tout le rôle de l'école de faire de la religion, c'est plus notre travail de faire ça”.*

Un autre nous a fait part de ses motivations en nous expliquant qu'il essaie de faire des comparaisons entre les religions : *“parce que finalement ce que j'essaie de leur montrer c'est qu'il y a un message qui est universel. Alors qu'il soit distillé par des bouddhistes, des musulmans, des juifs ou des chrétiens, il y a une base commune donc c'est surtout là-dessus qu'on travaille. Et puis après, les spécificités entre les religions on en parle notamment autour des fêtes. Parce que forcément, toutes ces fêtes, elles ont des points communs ; on les retrouve sous d'autres formes ailleurs”.*

Une fois de plus, on se rend compte de l'importance de clarifier l'enseignement transmis en classe lors de cette heure de religion/éthique car comme le dit Régis Debray (2002) : *“L'enseignement du religieux n'est pas un enseignement religieux”* (p. 23).

En conclusion, il nous semble important que les enseignants réfléchissent plus à l'influence que l'école doit avoir dans la construction de l'individu et à toute la dimension philosophique qui se cache derrière cette leçon. Le rôle de l'enseignant est alors très clair : il faut qu'il sache guider l'élève sur ce chemin de la connaissance, de la découverte du monde et de soi tout en respectant l'individualité de chacun. Comme le dit Philippe Meirieu (2006) :

« Ainsi, l'enseignant est-il bien toujours un « passeur », un médiateur vers une culture sans laquelle celui qui vient errerait désespérément à la recherche de ses origines, en quête désespérée de mots pour penser ses émotions et panser ses blessures, d'outils pour comprendre le monde et donner sens aux événements qu'il rencontre, de concepts pour accéder à l'intelligence de ce qui lui arrive et de ce qui arrive à ses semblables. La culture, pour lui, est cet ensemble d'objets légué par les hommes, tout au long de leur histoire et sans laquelle nulle intelligence ne peut advenir... » (p. 118)

Sophie Jean-Quartier



² Hutmacher, W. (Éd.). (1999). *Culture religieuse et école laïque. Rapport du groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école*. Genève : Service de la recherche en éducation.

³ Meirieu, Ph. (2006). *Frankenstein pédagogue* (5^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Illustrations réalisées par Mix & Remix pour l'émission de la TSR « Infrarouge » : <http://infrarouge.tsr.ch/fr/galeries>.

Réussites et échecs scolaires : quels enjeux ?

Enfant, je rêvais d'être chauffeur poids lourd, et je regardais avec fascination passer les trains routiers de l'époque, surtout ceux qui étaient flanqués d'une pancarte « TIR » réservée aux transports internationaux. Et de rêver des cols les plus audacieux, des traversées de déserts en solitaire, des ports les plus immenses. Ma mère me voyait dans la diplomatie et rêvait probablement de réceptions velourées et chuchotantes, de négociations très tendues et complexes et évidemment menées avec succès. Je suis devenu enseignant, puis directeur d'institution, puis secrétaire général adjoint sans avoir préalablement rêvé à quoi que ce soit mais en ayant jusqu'ici vécu de très grands bonheurs professionnels. De la relativité des choses...

L'idéologie de la réussite

Nous vivons aujourd'hui dans une société fascinée par la réussite, terrorisée par l'échec. On cite ou citait comme modèles de réussite Alinghi, l'écurie Redbull de formule 1, le Swiss Spirit des équipes nationales de football, et j'en passe. Il y a un mixte de mythe et d'idéologie autour de la réussite et de l'échec. Réussir marque chacune des actions de nos incontournables « plans de carrière », le tout fortement teinté de compétition, de compétitivité, d'efficacité, d'efficience, de qualité, de rapidité et, par-dessus tout, d'excellence. Il y a d'ailleurs là comme un paradoxe, le paradoxe de l'excellence, puisque si tout le monde vise et réalise l'excellence, il n'y a au fond plus de place pour l'excellence : pour être excellents, donc quelque part les meilleurs, on ne peut qu'être peu nombreux ; pour être excellents, il faut beaucoup de « bons » et de « moins bons » et de « mauvais » ! Derrière l'excellence, très présente dans les débats déclenchés par l'Accord de Bologne et la jungle institutionnelle qu'il a mise en place, se profilent la chasse aux étudiants, si possible les meilleurs, la chasse aux doctorants, la naissance d'une nouvelle science, la bibliométrie (mesure quantitative des textes publiés par un professeur). Derrière la thématique du développement de la qualité des formations, se cachent une vision de la société et une anthropologie discutables qui viennent fortement imprégner les concepts de réussite et d'échec. La sociologie et l'anthropologie de l'excellence tendent au fond à occulter les idéaux humanistes et renvoyer dans les coulisses une sociologie et une anthropologie de la citoyenneté.

Au rythme de la réussite et de l'échec...

Il ne s'agit évidemment pas de mettre en place une société de « ratés », mais entre l'excellence et la réussite il y a de la place pour quelque chose de moins spectaculaire et de plus important. D'abord, l'idée que la réussite et l'échec rythment immanquablement l'existence de chaque individu. Ce qu'il y a d'intéressant pour chacune et chacun d'entre nous, c'est de pouvoir vivre l'un et l'autre afin de

relativiser le paradis de la réussite et l'enfer de l'échec. Pas pour prôner une société de la médiocrité mais pour éviter de bétonner des clichés destructeurs qui d'ailleurs, la plupart du temps et sans que l'on s'en souvienne, s'effritent presque d'eux-mêmes et basculent dans l'oubli. Non sans avoir eu le temps, une fois encore, d'exclure les plus démunis, les laissés-pour-compte, qu'on désigne d'ailleurs trop souvent comme responsables de leurs difficultés.

En fait, en insistant sur les dérives idéologiques de la réussite et de l'échec, il s'agit surtout de mieux défendre une société de l'intégration, y compris de celles et ceux qui sont restés au bord du chemin de la réussite, aujourd'hui plus qu'hier, à l'heure où certains sont en train de réclamer la mise sur pied d'une école sélective, compétitive, et même épurée. La dimension radicalement inacceptable de cette revendication demande une mobilisation forte de celles et ceux pour qui l'école, pratiquement dernier lieu de la construction d'un tissu social indispensable à la vie démocratique, doit offrir le soutien indispensable à celles et ceux qui en ont besoin et donc viser l'égalité des chances.

Une école coopérative et citoyenne

Albert Jacquard, à qui je venais de poser la question de savoir ce qu'il prendrait comme première mesure s'il était ministre de l'éducation nationale, m'avait répondu, sans l'ombre d'une hésitation : « *Je supprimerais la date de naissance des élèves dans les livrets scolaires* ». Et ce, pour pouvoir développer une école qui ne fonctionne pas en termes de standardisation, de compétition ou d'excellence, donc une école où l'on donne à chacun le temps de grandir et d'accéder à l'âge adulte et citoyen sans être pressé par le temps, les comparaisons, les stigmatisations, les humiliations et j'en passe. Cette école exigeante, où se pratique la pédagogie de la difficulté et de l'erreur, donc du risque, de la négociation et du dialogue, cette école où se pratique la pédagogie de la collaboration. Une école plus vivante que celle qui vise les compétences de bases en excluant, par exemple, »

- › du côté de la langue de scolarisation et en termes de standards HarmoS, la dimension esthétique de la langue, la créativité et la poésie. Il s'agit de défendre une école qui offre à chacune et chacun les trésors de chaque discipline et qui ne se contente pas de l'utile. C'est d'ailleurs le meilleur moyen de ne pas motiver les élèves en difficultés que de leur transmettre indirectement le message comme quoi on n'abordera les trésors qu'après la maîtrise des bases... Cette école où règne l'hétérogénéité, donc la vie, l'acceptation radicale de l'autre, cette école où on développe l'enseignement sans distinction d'âges, comme le souhaite Albert Jacquard, ces classes à degrés multiples où chaque élève est tantôt élève, mentor, voire enseignant ou enseignante d'un moment, responsabilisé et responsable de la bonne marche des choses parce que sa présence quotidienne est d'emblée reconnue comme indispensable, cette école convaincue que la pédagogie coopérative, chère à Sylvain Connac¹, ouvre des voies insoupçonnées sans forcément exiger des ressources supplémentaires.

La Direction de l'instruction publique du canton de Berne, sous la conduite de Bernhard Pulver, œuvre dans ce sens-là depuis plusieurs années, notamment dans la volonté affirmée de trouver, en collaboration avec les Directions de la justice et de la santé, une voie pour les 500 élèves, sur 10'000, qui aujourd'hui n'atteignent pas encore une certification de niveau secondaire 2 dans le canton, elle œuvre dans ce sens-là par la mise sur pied du programme *Éducation et Culture*, appelé à renforcer la dimension culturelle dans les écoles, une dimension actuellement déjà fortement implantée, en participant au financement des projets culturels dans les classes et dans les établissements, en favorisant la médiation culturelle assurée par les institutions et les actrices et acteurs culturels, en finançant une excursion culturelle annuelle pour chaque classe dans une institution cantonale ou extra-cantonale, elle œuvre dans ce sens-là en permettant l'introduction de la « Basisstufe » ou du Cycle élémentaire², en invitant les communes à s'ouvrir à l'hétérogénéité des classes (la commune de Berthoud a ainsi décidé de systématiser la mise sur pied de classes à degrés multiples).

À l'heure de Fukushima, il faut certainement revisiter notre concept de réussite, qui reste lié aux espoirs du Siècle des Lumières de voir comme infinis les progrès de l'humanité et les ressources qui sont à sa disposition. Il faut commencer à penser la réussite en termes d'humilité et de réouverture à la dimension humaine aussi. L'excellence, telle que conçue actuellement, doit apprendre à faire place à des exigences au service de nos véritables nécessités plus qu'à celui de nos caprices et de nos satisfactions personnelles.

Guy Lévy

Secrétaire général adjoint, DIP BE

¹ Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Démarches et outils pour l'école, Paris 2009.

² **Basisstufe** : classe hétérogène avec des élèves de l'école enfantine et des deux premières classes primaires ; **Cycle élémentaire** : le cycle est constitué d'une classe enfantine hétérogène (1E et 2E) et d'une classe éventuellement hétérogène au primaire/1P et 2P.

Échec ou difficulté ?

L'échec scolaire est une notion complexe, très relative et en partie arbitraire. Selon notre approche, les critères retenus ou nos intérêts, l'échec scolaire change de définition et de métrique. Les enjeux sont ainsi multiples et divers.

Dans son ouvrage sur l'échec scolaire et la sélection, Philippe Theytaz décrit l'évolution de ces différentes notions. La définition et le regard porté sur l'échec scolaire ont, en effet, beaucoup fluctué selon les époques. Pendant longtemps, les facteurs internes à l'enfant ont été considérés comme la véritable cause des difficultés scolaires. Interprété comme un problème individuel, l'échec était, selon "l'idéologie du don", le résultat d'un handicap intellectuel ou affectif. L'Ecole "reproductrice des inégalités sociales" a ensuite été accusée de perpétuer cette disparité en confirmant les enfants des classes populaires dans leurs difficultés. Puis, à travers la "théorie du handicap socioculturel", la responsabilité de l'échec scolaire a été imputée non plus à la société, mais à la famille : les inégalités culturelles et les caractéristiques du milieu de vie expliqueraient le « handicap » scolaire des enfants. L'intérêt s'est finalement porté sur l'inadaptation de l'Ecole, et plus précisément sur la distance inégale entre l'héritage culturel des enfants et la norme scolaire. Au début des années 80, Perrenoud (in Theytaz) affirme que les différences et inégalités entre élèves n'expliquent rien en soi ; seule la confrontation aux attentes et pratiques de l'Ecole peut rendre compte de l'échec scolaire. Il n'existerait donc pas d'échec en soi, sinon par rapport au résultat de la confrontation avec une norme.

Si ces thèses ne font actuellement pas l'unanimité, les différents acteurs de l'éducation se réfèrent épisodiquement et en fonction des circonstances à l'une ou l'autre de ces explications pour justifier des situations d'échec.

Les recherches récentes, quant à elles, ont tendance à considérer les déterminismes multiples de l'échec scolaire. Les mécanismes affectifs, sociaux et intellectuels sont analysés selon des éclairages croisés et une pluralité de points de vue afin d'appréhender la réalité scolaire de la façon la moins réductrice possible.

La définition de l'échec scolaire est, pour sa part, principalement institutionnelle, l'échec étant considéré comme le produit des évaluations effectuées par l'école. Aujourd'hui en effet, lorsque l'on parle d'échec scolaire, on pense principalement à l'élève qui obtient de mauvaises notes, redouble, termine sa scolarité obligatoire avec des compétences de base insuffisantes. Cependant, avant de quitter le système, cet élève aura été, sur une longue partie de sa scolarité, affublé de l'étiquette « élève en difficulté » ; une étiquette équivoque et lourde à porter, révélant un rythme ou une façon d'apprendre hors « normes », ou l'achoppement dans un domaine à un moment de son parcours. Or, l'ambition de former tous les élèves et leur faire atteindre des objectifs ciblés ne se concrétise qu'à travers l'acceptation d'échecs provisoires. La difficulté est inhérente à beaucoup

d'apprentissages. Une fois repérée, l'enseignant doit l'accepter et la comprendre, avant de veiller à ce que l'élève la comprenne à son tour et s'approprie les outils adéquats pour la dépasser, ce sans éprouver le sentiment qu'il est "un cas".

Réfléchir à nos conceptions, étudier et apporter certains aménagements dans l'environnement scolaire peut produire de grands changements dans l'apprentissage des élèves. Avant de vouloir modifier l'environnement familial et social, certaines réflexions dans le milieu scolaire peuvent contribuer à lutter contre l'échec.

Donner à l'enfant la possibilité de comprendre ses difficultés, de ne pas les vivre comme des inaptitudes, mais comme des obstacles qu'il peut surmonter peut constituer l'une de ces réflexions à porter en priorité.



L'échec scolaire n'est pas une fatalité; il se construit. Il est donc possible d'agir « en amont », avant que le profil de l'élève ne soit durablement défini. Pour ce faire, la mobilisation des ressources au sein de la classe et de l'établissement est nécessaire. L'école a en effet une influence décisive sur les progrès de l'élève: c'est dans les relations qu'il entretient avec elle que son rapport au savoir prendra forme. Réconcilier les élèves avec les apprentissages, donner un sens à leur présence en classe, leur inculquer l'envie d'apprendre, leur permettre de dépasser leurs craintes, de vaincre leurs inhibitions, leur mésestime d'eux-mêmes: autant de réponses à apporter dans notre lutte contre l'échec scolaire, de finalités inlassablement répétées mais encore trop souvent détrônées par les impératifs liés au programme et par les objectifs plus cognitifs.

Pré requis à toute réussite scolaire, le désir d'apprendre se cultive, et cet enjeu, s'il est avant tout pédagogique, n'est pas l'apanage de l'enseignant. Faire adhérer l'élève au projet de l'école relève également des démarches de la famille, de la société, de toute personne dont la tâche est de rendre le monde intelligible à l'enfant.

Aider l'enfant à se passer d'aide sous-entend donc de commencer par aider l'enfant dans son parcours d'élève. Considérer la difficulté comme une étape obligatoire ne signifie en aucun cas nier les problèmes. Il s'agit avant tout de trouver une juste mesure entre la négation des difficultés et l'excès d'attention qui pourrait s'avérer stigmatisant, voire étouffant. En ce sens, la multiplication des dispositifs de soutien n'est pas souhaitable.

Trop souvent, face à un élève qui n'obtient pas de « bons » résultats, on cherche tout de suite le spécialiste,

thérapeute, à qui le confier. « Considérant l'enfant comme une voiture en panne qu'il suffit de réparer, on s' imagine qu'en analysant ses dysfonctionnements, il sera possible de restaurer ce qui a été détérioré » (Duvillié, 2009, p. 36).

Si certains troubles nécessitent indéniablement un suivi thérapeutique, l'école doit au préalable se questionner sur ses représentations. Les enseignants, en s'interrogeant sur leurs pratiques et sur la manière dont ils favorisent le développement de l'apprenant seront amenés à s'intéresser davantage à l'enfant. Cet intérêt doit néanmoins porter sur autre chose que sur ses performances et ses échecs, afin de ne pas confiner l'élève en difficulté dans sa faillite. Celui-ci est avant tout un être en souffrance, qui mérite qu'on lui laisse une porte ouverte sur la réussite.

Encourager et aider l'enfant le plus fragile, tout en lui laissant le droit d'être en difficulté, lui permettre d'occuper une place d'élève, banale, parmi ses camarades, instaurer une relation de confiance au sein de la classe, garantissant ainsi le droit à chacun de s'exprimer et d'être écouté... Ces principes constituent, à mon sens, la première étape de la lutte contre l'échec scolaire.

Eléonore Chaignat
Conseillère pédagogique
Service de l'Enseignement,
République et canton du Jura

Duvillié, R. (2009) *Apprivoiser l'école*, Paris: Marabout.

Theytaz, P. (1990) *L'échec scolaire et la sélection*, Lucerne: Ed. SZH/SPC.

Réussites et échecs scolaires : quels enjeux ?

Entretien avec Mme Christiane Droz Giglio, inspectrice d'écoles et M. André Allisson, adjoint au chef du Service de l'enseignement obligatoire (SEO) pour le secondaire I dans le canton de Neuchâtel

1 Avez-vous des éléments de comparaison qui vous permettent de situer le canton de Neuchâtel en ce qui concerne le taux d'échecs scolaires par rapport aux autres cantons romands ?

De nombreux travaux intercantonaux et internationaux comparent les taux de redoublement, le pourcentage d'élèves scolarisés en classe spéciale, ou encore le taux d'élèves placés en institution spécialisée. Ce sont en fait les réponses apportées par les systèmes scolaires à la question des différences entre élèves qui sont comparées.

Le canton de Neuchâtel a décidé de réduire les redoublements et de les remplacer par des mesures pédagogiques plus appropriées. Le rapport « L'éducation en Suisse, 2010 » de l'Office fédéral de la statistique (OFS), nous montre que le taux de redoublement dans le cursus scolaire du canton de Neuchâtel est supérieur à celui des autres cantons suisses, à l'exception des cantons de Vaud et d'Argovie. Neuchâtel se situe dans la même fourchette que le canton de Genève. Pour ce qui est du taux des élèves placés dans des classes relevant de l'enseignement spécialisé, Neuchâtel se situe à environ 3 %, alors que le Tessin, le Valais et le canton de Fribourg, par exemple, sont proches de 0 %. Notre canton est moins intégratif que nos voisins et le Département de l'éducation, de la culture et des sports (DECS) désire corriger le tir, plus particulièrement au degré secondaire I où le problème est le plus aigu. Les premiers degrés primaires sont moins concernés, car ce taux avoisine le 1 %. C'est avant tout à la fin des cycles actuels (fin de 3P et fin de 5P) que l'on observe les transferts les plus élevés.

Cela s'explique par les différences qui existent entre le primaire et le secondaire au niveau des règlements de promotion. Au primaire, le passage au degré suivant se fait automatiquement, et c'est au terme de chaque cycle qu'on décide de la promotion des élèves. Des dérogations peuvent être envisagées notamment pour des élèves non francophones ou ayant des besoins particuliers liés à un handicap. Dans ces cas, les situations sont suivies et on élabore des projets pédagogiques pour chaque élève. Au secondaire I, la promotion par dérogation n'existe pratiquement pas. Une cohérence verticale, sur les 11 années HarmoS (concordat suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons) doit être apportée. Le canton de Neuchâtel propose, à cet effet, dans le cadre de la mise en place des cycles, une nouvelle procédure en lien avec l'introduction du Plan d'études romand (PER) ; cette approche est développée au point 5.

2 Notre système scolaire contribue-t-il à diminuer l'échec scolaire ?

L'introduction du Plan d'études romand ainsi que le nouveau découpage des cycles nous entraîne à revoir le système d'évaluation des acquis des élèves. Il s'agit non seulement de cerner les difficultés de l'élève et d'y apporter les aides nécessaires, mais aussi de se donner les moyens de vérifier les impacts de ces aides et de les adapter si nécessaire.

En ce qui concerne plus spécifiquement la question de l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap, le chef du DECS a mandaté un groupe de travail qui a mené une réflexion globale visant à mieux intégrer l'ensemble des élèves dans les classes ordinaires. Le changement doit pouvoir se réaliser en utilisant les ressources humaines des institutions spécialisées. Il s'agit donc d'organiser l'école différemment.

Neuchâtel devrait être en mesure de ratifier l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée en automne de la présente année 2011. La nouvelle procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels (PES) servira à réaliser une évaluation pluridimensionnelle des besoins de l'élève et permettra au canton de prendre les décisions quant à l'attribution des mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée. Le groupe de travail mandaté par le chef du DECS a pris en compte ces éléments pour définir les changements à opérer. Par exemple, dorénavant, le seul retard scolaire ne sera plus une condition suffisante pour amener une direction d'école à placer un élève dans une classe spéciale. La procédure PES aura pour effet une meilleure intégration de l'ensemble des élèves.

3 Quelles mesures le canton de Neuchâtel prend-il pour lutter concrètement contre l'échec scolaire et quels sont les effets observés ?

Les enseignants font appel à l'inspection scolaire pour signaler les élèves qui les préoccupent. Une analyse, mise en place par l'assistant d'inspection scolaire, débute par un échange entre l'enseignant et l'assistant d'inspection scolaire. Ce dernier, au besoin, va observer l'élève en classe et/ou lui donne des tâches à exécuter pour évaluer ses compétences. Ces premiers échanges débouchent sur un entretien avec les parents, animé par les assistants d'inspection scolaire. On estime que la collaboration des parents est indispensable lorsque la situation d'un ou d'une élève préoccupe un enseignant. Les parents cheminent avec les enseignants, et leur enfant a un rôle important à jouer. Lorsque tous les partenaires tirent à la même corde, ça va mieux pour l'élève. Ce n'est pas toujours le cas, mais cet objectif demeure même s'il faut parfois plusieurs années pour l'atteindre. On

initie alors les mesures qui semblent les plus appropriées à la situation, mesures d'ordre pédagogique (l'enseignant aborde la situation différemment au sein de la classe; l'élève s'inscrit dans un projet pédagogique à court, moyen ou long terme; l'élève bénéficie d'un soutien pédagogique donné par un enseignant spécialisé) ou mesures thérapeutiques (prise en charge orthophonique, psychomotrice, psychologique, etc.). Les enseignants rendent compte au semestre de l'évolution de la situation de leurs élèves et de nouvelles dispositions sont prises en cas de besoin. Les assistants d'inspection scolaires suivent régulièrement l'évolution des situations tout au long de l'année et gardent en permanence le lien avec les enseignants et les parents. Pour les cas les plus lourds et dans les situations les plus complexes, ils établissent également les liens entre les différents professionnels engagés (Office des mineurs, psychologues, etc.). L'école tient compte de tous les avis avant de prendre des décisions.

Pour l'école secondaire, une expérience émanant d'une direction d'écoles intitulée ASPEDI (Aide sociopédagogique aux élèves en difficulté) est en cours depuis la rentrée scolaire 2009. Elle a pour objectif d'éviter le redoublement d'une année scolaire par l'introduction d'une promotion conditionnelle dans les degrés 7 et 8, toutes sections confondues. Cette expérience promet un soutien intensif sur des matières scolaires ciblées. Elle comprend en outre un « coaching scolaire » animé par des enseignants formés à cette démarche. L'enfant promu conditionnellement est astreint à un soutien très intensif toutes les fins de journée, y compris le mercredi dans les trois disciplines français, mathématiques et allemand; cela, depuis le début de l'année scolaire jusqu'aux vacances d'automne. Des examens ont lieu durant ces mêmes vacances dans ces trois matières. En cas de réussite, les élèves restent dans le degré scolaire où ils ont été promus provisoirement, dans le cas contraire, ils redescendent au degré inférieur. À la fin du premier semestre et en cas de difficulté, l'élève bénéficie à nouveau d'un soutien intensif dans la discipline concernée.

Après deux ans d'expérience, nous enregistrons des résultats plutôt mitigés. Ce constat va probablement infléchir la politique du soutien pédagogique de notre canton. Parallèlement à ces mesures, le DECS encourage la formation des enseignants dans le domaine du soutien pédagogique (mise en place de la procédure DAS)¹. Chaque année, quelque huit enseignants suivent cette formation d'une durée de deux ans et pour laquelle notre canton investit le budget nécessaire. Cet investissement important traduit bien la volonté politique manifestée pour améliorer la situation.

4 La proportion des élèves qui vont au lycée reste-t-elle la même ou assiste-t-on à une augmentation au fil des ans ?

La proportion des élèves suivant la section de maturités qui conduit au secondaire II est relativement stable puisqu'elle est proche des 45 % d'élèves. La statistique des sept dernières années le démontre aisément (cf. le tableau ci-contre).

La raison en est que les trois critères d'orientation utilisés sont une combinaison des résultats de l'année scolaire, des résultats des tests cantonaux exprimés sous forme gaussienne et l'avis des maîtres.

On remarque une pression forte des parents pour forcer l'accès à la voie de maturités; ce que semble prouver l'adage « en dehors de ce choix, point de salut » ! Les parents veulent la meilleure formation pour leurs enfants et jugent généralement le système neuchâtelois comme étant très sélectif, cela malgré la possibilité d'utiliser ultérieurement les passerelles vers les autres sections.

Statistique de l'accès aux sections 2004-2011

	Section de maturités	Section moderne	Section préprofessionnelle
2004-2005	43.7 %	29 %	29 %
2005-2006	44.1 %	29.2 %	26.7 %
2006-2007	44 %	29 %	27 %
2007-2008	44 %	29 %	27 %
2008-2009	42,8 %	28,9 %	28,3 %
2009-2010	42,65 %	29,17 %	28,18 %
2010-2011	41,8 %	29,8 %	28,4 %

Source : service cantonal de la statistique

5 L'introduction du nouveau PER et du concordat HarmoS va-t-elle avoir une influence sur la réussite des élèves ?

Nous l'espérons vivement ! Selon les principes définis par le PER, un élève doit pouvoir progresser à son rythme avec le soutien pédagogique nécessaire durant l'ensemble de chaque cycle (1-4, 5-8, 9-11). Dans la règle, il n'est pas prévu de redoublement à l'intérieur d'un cycle. Le canton de Neuchâtel s'est engagé à respecter cette condition fondamentale. Des moments de bilan subsisteront au demi-cycle, sous forme d'une grille d'évaluation, visant à mieux cibler les aides nécessaires. La promotion à la fin d'un cycle se fera sur la base des résultats scolaires, de l'avis des enseignants, des résultats des épreuves cantonales (4^e, 8^e et 10^e) et d'un entretien avec les parents. À la différence des deux premières, l'épreuve passée en 10^e aura une valeur diagnostique, dans le but d'affiner le profil de l'élève avant sa sortie de l'école obligatoire. La promotion ou le redoublement pourrait être alors prononcé. Des travaux en cours actuellement visent à assurer de manière optimale la réussite du passage au degré secondaire II.

Enfin, une étude est menée dans le but de modifier le système des filières actuelles au niveau du secondaire I. Celles-ci seraient supprimées au profit de cours à niveau et d'options. Le chef du DECS a déjà informé les enseignants concernés de ces transformations importantes, à l'étude depuis une année, qui devraient intervenir au plus tôt à partir de la rentrée 2013; cette opération garantira la neutralité des coûts. L'abolition des filières actuelles aura pour effet de redéfinir le statut ainsi que la formation initiale et continue du personnel enseignant de ce degré.

Entretien réalisé par
Pierre-Daniel Gagnebin

¹ Département d'Aide à la Scolarisation (DAS).

Comprendre la difficulté scolaire : enjeu pédagogique, enjeu politique

La problématique de l'échec scolaire apparaît en France dans les années qui suivent la mise en œuvre des lois Berthoin (1959), instaurant la prolongation de la scolarisation à 16 ans, et Haby (1975), instituant le collège unique. Celles-ci conduisent nombre d'élèves à vivre leur « métier d'élève » dans un cadre auquel autrefois ils n'auraient pas eu accès, et dont la forme comme les méthodes demeurent pourtant inchangées.

Quant à la question de la déscolarisation, elle émerge à l'agenda des politiques publiques sous des formulations variées ("décrocheurs", "déscolarisés", "perdus de vue", "absentéistes") à la fin des années 1990, en lien avec des préoccupations d'ordre public (prévenir les risques de délinquance) autant sinon plus que comme question liée à la démocratisation des apprentissages. Problème autant politico-médiatique que scientifique, il est le lieu d'un conflit des interprétations, dont l'intérêt n'est pas que théorique, mais induit la nature des réponses qui lui seront apportées.

Comprendre le décrochage scolaire : un enjeu pédagogique

Les approches du phénomène sont multiples et parfois antagonistes. Dans l'espace limité qui nous est imparti, nous nous contenterons d'en évoquer trois types (et de manière nécessairement schématique) :

- des approches de nature psychologique, psycho-cognitive... Faisant porter la cause du problème sur l'individu et ses déficits, elles ne permettent pas de prendre en compte la totalité de l'expérience du jeune ni de travailler les pratiques et la relation pédagogique (autrement que, dans le meilleur des cas, sous l'angle de la didactique) ;
- des approches comportementalistes (qui peuvent parfois croiser les précédentes) ; elles n'abordent ces questions qu'en termes de régulation de comportements souvent pathologisés ;
- des approches autour des socialisations différenciées. Elles sont nombreuses : on pourrait se référer, entre autres, aux théories (scientifiques) de la reproduction et à leur avatar, la théorie (de sens commun) du « handicap socioculturel ». Elles peuvent aboutir à poser la socialisation scolaire comme exclusive et seule pertinente et invalider les autres, ou à présenter la culture de l'école et celle des familles populaires comme irréductiblement antagonistes, ou encore à affirmer un relativisme culturel...

Ces trois ensembles de postures conduisent *nolens volens* au fatalisme, soit par naturalisation ou médicalisation de la difficulté, soit en la situant exclusivement dans le social, soit en invalidant l'école comme outil de classe, ou, encore en la destinant *de facto* aux seuls élèves qui peuvent ou savent en tirer profit...

Force est de constater que les deux premières approches (psycho-cognitivism et comportementalisme) connaissent aujourd'hui un fort succès politico-médiatique, avec la résurgence des vieilles lunes de l'« idéologie du don »¹. En l'absence d'une réelle prise en compte des travaux nombreux existant pourtant à ce sujet dans le champ des sciences de l'éducation, ces lectures hâtives contribuent aux régressions multiples observables aujourd'hui dans certains milieux (remise en question de la scolarité jusqu'à 16 ans, du collège unique, réponses sécuritaires, acceptation d'une école qui ne serait destinée qu'aux plus « méritants », pendant que se multiplieraient les exclus du système).

Et pourtant il n'y a pas de fatalité ! Les expériences de terrain et nombre de recherches nous montrent que, si les corrélations entre exclusion sociale et échec scolaire perdurent (voire qu'elles se renforcent parfois), celles-ci ne sont pas prédictives : nombre de jeunes de classe populaire, ceux que J.-P. Terrail nomme « les transfuges »², réussissent à l'école.

En fait, pour mieux comprendre les processus complexes à l'œuvre dans le décrochage scolaire, il nous faut penser de manière combinatoire ce qui se joue au sein de l'école et ce qui se joue dans l'environnement social et familial du jeune. Comme le soulignent M. Millet et D. Thin³, les ruptures se font toujours *via* les interactions entre plusieurs registres de difficultés (conditions familiales, sociabilités juvéniles, trajectoires scolaires, contextes sociaux et productions institutionnelles...) ; un élément peut faire basculer dans la rupture ; et à l'inverse un seul élément peut faire aussi lever pour sortir de la spirale de la rupture ou de la « désaffiliation ».

Et, loin d'être impuissante ou réduite à un rôle de (re) production des inégalités sociales, culturelles et scolaires, l'école peut beaucoup. Deux rapports successifs des Inspections générales du ministère de l'Éducation nationale⁴ sur les zones d'éducation prioritaires ont montré par exemple que certains facteurs étaient de véritables leviers de réussite : par exemple l'« effet établissement », l'« effet maître », ainsi que le maintien d'un haut niveau d'exigence à destination des élèves. À condition de sortir du discours contre-productif sur le « handicap socioculturel » et de faire en sorte de dissiper les « malentendus » sociocognitifs⁵ entre

¹ GFEN, *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, 2009, La Dispute.

² Terrail J.-P., *Destins ouvriers, la fin d'une classe ?* 1990, PUF.

³ Millet M., Thin D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, 2005, PUF.

⁴ Moisan C., Simon J., *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, 1997, La Documentation française ; Armand A., Gille B., *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, Rapport au ministre, 2006.

⁵ Bautier E., Rayou P., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, 2009, PUF.

l'école, les élèves et les familles sur la nature et le pourquoi des attentes de l'école, en travaillant sur le rapport au savoir des jeunes⁶, sur la mise en apprentissage des élèves⁷, en remettant en cause la manière dont l'institution scolaire peut contribuer aussi à les « absenter »⁸...

Un enjeu politique : le choix de la démocratisation éducative

In fine, si s'attaquer au décrochage scolaire appelle à clarifier les processus à l'œuvre et à identifier les théories qui peuvent en rendre compte, cela implique aussi de faire des choix axiologiques et politiques.

La France, dans les années 1980, a mis en place la politique des zones d'éducation prioritaires (ZEP), qui visait à conjuguer les efforts de l'école et de ses partenaires (parents, associations) autour de la réussite scolaire des élèves dans les quartiers populaires autour de projets de territoire. Parallèlement on pouvait observer une externalisation de la difficulté scolaire *via* le soutien puis l'institutionnalisation de dispositifs d'accompagnement à la scolarité portés par des structures associatives ou municipales.

Quel bilan en tirer ? Les résultats sont de fait inégaux : si dans le cadre de certains établissements on a pu observer de réels progrès, c'est loin d'être le cas partout. Les causes en sont multiples : absence de projets pédagogiques conséquents ou pratiques d'enseignants qui en rabattent sur les exigences⁹, dégradation de la situation sociale et économique qui touche les familles les plus précarisées, désaffection croissante de nombre de jeunes de quartiers populaires à l'égard d'une école qui est perçue comme le lieu de l'humiliation¹⁰ et de l'échec...

Par ailleurs des choix politiques ont conduit à certaines réorientations : politiques de territoire (ZEP) se restreignant progressivement aux territoires de l'école (Réseaux Ambition Réussite, RAR), approches de moins en moins pédagogiques et de plus en plus sécuritaires (le dispositif CLAIR, Collège Lycée pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite, qui succède aux précédents, naît dans le prolongement d'assises contre la violence à l'école), logique d'« égalité des chances », dont l'ambiguïté sémantique ne résiste pas à l'épreuve du réel quand elle s'accompagne de la sortie des élèves « méritants » des quartiers populaires (internats d'excellence,



opération « cordées de la réussite »). En fait, on assiste à un « renoncement politique » quant à la visée d'une école démocratique¹¹.

Face à cela, il nous semble urgent, outre les approches évoquées *supra*, de prendre en compte la famille et l'École certes, mais aussi les espaces-temps de loisirs encadrés (éducation non formelle) et ceux où l'enfant et le jeune se retrouvent seuls ou en groupe, devant les médias, dans la ville, entre pairs (éducation informelle). Ils participent à la production et de la reproduction des inégalités, comme ils peuvent être, sous certaines conditions, l'occasion d'une ouverture cognitive et d'une démocratisation culturelle.

Cette prise en compte de ces trois dimensions appelle la cohérence éducative et la coopération des acteurs de l'éducation, que l'on voit s'esquisser autour du développement des projets éducatifs locaux sous l'impulsion de nombreuses collectivités territoriales. D'aucunes mêmes, intégrant à leur démarche une réflexion sur le cadre de vie, se revendiquent comme « villes éducatrices », à partir du constat que l'on apprend « dans la ville mais aussi de la ville ».

Cela appelle enfin de clarifier les valeurs au nom desquelles la société choisit de construire sa politique éducative. Il nous semble que la visée démocratique (l'« égalité de droits », et non pas l'« égalité des chances »!), préalable et condition d'une action préventive et volontariste de l'échec scolaire sous ses formes diversifiées, nécessite un référentiel d'action commun, celui d'un « service public d'éducation élitaires pour tous »¹².

Bernard Bier
sociologue
bgbier@club-internet.fr

¹¹ Ben Ayed C., *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* 2010, Armand Colin.

¹² Bier B., *Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté/éducation/altérité*, 2010, L'Harmattan.

⁶ Bautier E., Charlot B., Rochex J.-Y., *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, 1992, Armand Colin ; Charlot B., *Éléments pour une théorie du rapport au savoir*, 1997, Anthropos.

⁷ Bonnery S., *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, 2007, La Dispute.

⁸ Douat E., *L'école buissonnière*, 2011, La Dispute.

⁹ Bonnery S., *op. cit.*

¹⁰ Merle P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit ?* 2005, PUF.

Réussite et échec scolaire, entre enjeux personnels et sociétaux

Des parents qui réagissent !

Lorsque j'ai lancé le sujet de la réussite et de l'échec scolaire au sein du comité de notre fédération cantonale des associations de parents d'élève (FAPEN)¹, la réaction fut instantanée : De quelle réussite s'agit-il ? Réussite individuelle ou réussite par rapport aux autres ? Où placer le curseur pour parler de réussite ou d'échec concernant le travail d'un enfant ? Le sujet est donc sensible !

Autant de questions qui paraissent très importantes aux yeux des parents, mais pour lesquelles la réponse est bien délicate. Car, définir le terme de réussite demande d'éclairer le cadre dans lequel nous évoluons. Lorsque nous parlons de réussite ou d'échec scolaire, nous nous inscrivons dans un système avec un curseur que l'on peut placer à des niveaux différents. C'est donc le niveau du curseur qui définit la réussite ou l'échec de l'élève à l'intérieur du système.

Du côté de l'élève !

Si l'on se place maintenant au niveau de l'élève, on peut être surpris de constater qu'il progresse dans ses apprentissages, sans pour autant réussir au niveau du système ! Dès lors, comment appréhender cette situation du point de vue des parents ? Parents qui eux-mêmes auront peut-être placé le curseur à un niveau encore différent de celui de l'institution scolaire. Nous découvrons là toute la complexité de l'évaluation et ses conséquences sur les individus.

Considérons maintenant ce qui est réellement important pour l'élève et ses parents au-delà du système. La réussite est fondamentale à la construction de l'individu, car elle développe la confiance et l'estime de soi et un enfant qui a construit une bonne estime de lui-même pourra affronter et gérer un ou plusieurs échecs de manière constructive. Alors que sans confiance en lui, un enfant se dévalorisera plus facilement devant l'échec et si ces échecs se multiplient, cette confiance sera longue à reconstruire. Lutter contre cette petite phrase apparemment anodine, mais ô combien destructrice, « je suis nul » n'est pas une mince affaire pour les parents !

En résumé

Il faut beaucoup de réussites pour construire un peu de confiance en soi, mais il faut parfois peu d'échecs pour détruire la confiance.

Alors, de quel côté se positionnent les parents, les enseignants et l'institution ? Chacun a des ressources pour encourager et soutenir les élèves sur le chemin de leurs apprentissages et ces ressources peuvent être partagées entre les familles et l'école. C'est justement dans le sens du dialogue que notre Fédération cantonale travaille depuis plus de dix ans avec le Département de l'Éducation, de la Culture et

des Sports (DECS) du canton de Neuchâtel et - plus récemment - avec la Haute École Pédagogique Bêjune.

Enjeu professionnel

À l'enjeu personnel de bien-être vient s'ajouter l'enjeu de société que représente l'accès à une formation professionnelle de qualité et à une insertion dans la société. Les parents se rendent bien compte que plus les compétences scolaires de leur enfant sont élevées plus l'éventail du choix sera large. Et il s'agit là d'un enjeu très important malgré toutes les théories qui tentent de leur prouver que l'on peut être heureux à n'importe quelle échelle de la société... Il n'en reste pas moins que le salaire n'est pas vraiment le même !

La réussite scolaire garantit de pouvoir choisir la suite de sa formation mais ne garantit pas automatiquement une vraie réussite professionnelle. D'autres paramètres interviennent durant l'existence pour favoriser l'alchimie d'une réussite personnelle, professionnelle et familiale et les échecs sont souvent nécessaires à la construction de cette alchimie.

Permettre à leur enfant de choisir sa formation est un enjeu majeur pour les parents et ils sont souvent prêts à « se serrer la ceinture » financièrement pour que leur enfant accède à ce choix (cours d'appui, école privée et séjours linguistiques...).

Et l'école de demain !

Nous avons beau regarder par les deux bouts de la lorgnette, il semble bien que la meilleure façon de faire évoluer nos enfants soit celle de la réussite, si petite soit-elle ! L'école a donc un rôle essentiel à jouer puisque nos enfants y passeront de plus en plus de temps selon HarmoS. La formation générale et les compétences transversales du PER seront d'excellents outils à mettre en œuvre pour valoriser les compétences des élèves dans le sens de la réussite et de la confiance.

Les apprentissages se construisent sur une multitude de réussites et d'échecs subjectifs et objectifs, veillons simplement ensemble entre parents et enseignants à ce qu'un savant équilibre soit maintenu tout au long de la scolarité et de la formation postobligatoire pour que la dévalorisation et la démotivation ne prennent pas le dessus. Et tout le monde peut être concerné par cette délicate question, les enseignants, les directeurs, les formateurs, les parents et les élèves, car nous sommes tous sensibles à la reconnaissance qu'elle implique.

Que pouvons-nous retenir ?

Les maîtres mots à conserver vivants dans nos actions pourraient être :

Dialogue - réussite - confiance - reconnaissance - motivation ...
Je laisse le soin à chacun de construire la suite !

Judith Vuagniaux
Pour la FAPEN

¹ Fédération des Associations de Parents d'Élèves, Neuchâtel, (FAPEN).

L'échec de l'école est une réussite !

Lorsque l'élève réussit, tout le monde s'en approprie le mérite: l'enseignant est un bon maître, l'école un établissement de valeur, les parents des éducateurs compétents... L'élève, quant à lui, a le droit d'être content... d'être si bien encadré !

Lorsque l'élève échoue, le panorama change: c'est lui le responsable, voire le coupable. Il n'a rien compris, il n'a pas assez étudié, il n'a pas fait d'efforts, il n'a pas suivi les bons conseils dont on l'a gratifié...

Les adultes auraient-ils un *ego* à ce point fragile qu'ils aient besoin d'exploiter la réussite de l'élève pour renforcer leur image, et doivent se décharger de toute responsabilité lors d'un échec ?

Réussir à l'école

Pour l'élève, l'un des critères objectifs de réussite est certainement le passage d'un degré à l'autre, avec de bonnes notes qui font plaisir aux parents et rassèrent

les enseignants. Mais dans son esprit, est-il réellement important de maîtriser un certain nombre de savoirs, souvent perçus comme « inutiles », ou suffit-il d'être capable de régurgiter et reproduire, en démontrant par son comportement qu'il a bien intégré les règles de soumission à l'autorité ?

Pour l'enseignant, la « traversée intégrale du programme » et une belle courbe de Gauss sont gratifiantes... même si cette dernière est le produit de « petits arrangements » avec les épreuves et les notes. Mais au quotidien, le sentiment de réussite relève davantage du relationnel : une bonne ambiance de classe avec un minimum de remous, quelques bons élèves, complices attentifs au jeu de la maïeutique, un faible taux de récrimination des parents et le sourire de la direction. Mais se préoccupe-t-on toujours du savoir effectif des élèves ou est-il occulté par la croyance tenace qu'une note correcte est garante de l'acquisition de connaissances ? La plainte « mais qu'est-ce qu'ils ont fait l'an dernier ? » suffit à nous éclairer...

»



› Échec à l'école, échec de l'école ?

Un certain nombre d'élèves n'apprennent pas, progressent insuffisamment, bref : échouent. Que l'on examine la question *via* les bulletins scolaires - mauvaises notes et commentaires déprimants -, ou tout simplement en buttant sur ce qu'ils savent - et surtout ne savent pas - à la fin de leur cursus, le constat est là. Une grosse poignée d'élèves reste sur le carreau, bien souvent avec un *ego* tout cabossé.

Oublions le détail des chiffres, qui varient légèrement selon les années et les pays. Mais l'école produit un taux de déchets ou de malfaçons (redoublement, décrochage scolaire, illettrisme) qu'aucune entreprise privée ne pourrait se permettre. Sans compter les coûts humains de production, tant du côté des élèves que des enseignants : peurs, larmes, perte de confiance, péjoration de l'image de soi, ou encore épuisement, dépression, démission.

Il y a bien sûr des élèves qui réussissent, et même un certain nombre qui y parviennent sans souffrance. Mais ces derniers restent minoritaires. Beaucoup de ceux qui atteignent les standards requis y arrivent en se rongant les ongles ou en grinçant des dents, rêvant du jour où ils pourront « jeter les cahiers au feu » et même parfois « le maître au milieu ».

L'école publique obligatoire a-t-elle le droit de trouver « normal » que certains n'apprennent pas ? A-t-elle le droit de se décharger de la responsabilité de l'échec en accusant les élèves (lents, perturbés, allophones...) ou les parents (démissionnaires, incapables, socialement inadéquats...) ? L'école publique a le devoir d'instrumenter minimalement *tous* les élèves, et de permettre à chacun d'en apprendre plus que le minimum dans les domaines qui répondent à leurs intérêts et ce, dans le respect des rythmes et des aptitudes de chacun. C'est sa responsabilité et l'échec de chaque élève est un échec, non pas des professeurs pris individuellement (qui s'investissent beaucoup dans les limites du cadre institutionnel), mais bien de l'institution scolaire comme système.

Les stigmatisés

Une recherche du FNRS parue tout récemment¹ montre, une fois de plus, que la marginalisation scolaire des enfants tient à la « *faiblesse du bagage financier et culturel de leurs parents ainsi qu'à des problèmes linguistiques* », et que « *la probabilité [des migrants] de se retrouver en classe de développement est presque trois fois plus élevée que pour les enfants suisses* ».

Le communiqué dit aussi que « *la sélection décisive pour le niveau secondaire ne devrait plus intervenir à la fin de la quatrième ou de la sixième année, mais*

plus tard, voire ne plus se faire du tout pendant l'école obligatoire ». En effet, « *En plus de contrevenir à l'égalité des chances inscrite dans la Constitution, cette situation est dommageable pour l'économie, car elle empêche l'épanouissement d'individus performants* ».

De l'équité

Depuis des décennies, l'« égalité des chances » fait couler beaucoup d'encre. Si les professionnels sont de plus en plus nombreux à comprendre que l'« égalité » passe par la « différence », plus précisément que l'égalité des chances passe par la différenciation, les gestionnaires, à tous les étages de la hiérarchie, s'obstinent à vouloir des programmes nationaux, des objectifs et des fonctionnements identiques pour tous.

Toute institution doit avoir des buts et des règles et, à l'ère de la mondialisation, une certaine coordination (voire harmonisation) est nécessaire. Mais pourquoi la principale règle devrait-elle être « la norme » ?

Chacun métabolise la connaissance de manière personnelle et individuelle. Certains ont besoin d'un terreau vitaminé et de beaucoup de soleil. D'autres poussent dans une terre naturellement grasse et un tuteur leur suffit. Pourquoi vouloir une serre à hygrométrie et température standardisées, alors que le jardin est appelé à produire des variétés extrêmement diverses ? C'est la garantie d'un fiasco où certains s'étioieront faute d'espace pour s'épanouir, et où d'autres mourront de sécheresse, peut-être même écrasés par les larges feuilles de leurs voisins.

Les nécessaires préceptes fondamentaux devraient être simples et peu nombreux, modulables ensuite sur le terrain. Il ne devrait pas y avoir de « date limite » ou de rythme obligé, et l'éventail des possibles devrait être large : ateliers à choix dans tous les domaines dès le plus jeune âge, accompagnement personnalisé chaque fois qu'une difficulté l'exige. Ce serait aussi la fin des « leçons types », et l'ouverture sur une multitude de formes d'apprentissage et de moyens d'enseignement.

L'« égalité » se verrait alors remplacée par l'« équité », où chacun trouverait à l'école de quoi se nourrir et grandir dans le respect de soi et de l'autre.

Des compétences

Dans un monde où l'on se gargarise avec les compétences, comment se fait-il que seules les compétences intellectuelles soient vraiment valorisées à l'école, que les enfants qui sont particulièrement inventifs doivent remiser leur créativité, ou l'utiliser à faire des bêtises ? Que ceux qui ont des aptitudes manuelles ou artistiques doivent se contenter d'anémiques activités « sans valeur » (la note ne compte pas) dans le cadre des branches dites « secondaires » ?

Une école au service des citoyens de demain aurait à cœur de diversifier l'offre, de permettre une *orientation* évolutive et dynamique, en lieu et place d'une *sélection*

¹ FNRS : Fonds national suisse de la recherche scientifique. Recherche de l'équipe du Professeur Rolf Becker, Université de Berne, « Enquête statistique sur l'inégalité des chances dans la formation », voir le communiqué du FNRS, du 21 juin 2011 : <http://www.snf.ch/F/ACTUEL/Pages/default.aspx?NEWSID=2453&WEBID=04F828BF-8CD5-4EDD-818C-CF6AF9ADCF50>.

élitaire qui tombe à la manière d'un couperet, à un âge où personne ne devrait avoir le droit de prétendre que « tout est joué ».

Dans la marge

Une fois poussés « dans la marge », les exclus se mettent parfois à revivre. Regroupés en petit nombre dans des classes *ad hoc*, ils sont l'objet d'attention d'un maître unique, stimulés par des objectifs individualisés et des approches diversifiées. Reconnus dans leur spécificité, confortés et valorisés par des réussites et des créations personnelles, ils parviennent peu à peu à reconstruire une image de soi acceptable et à remonter dans leur propre estime. La croûte de découragement et de révolte finit par se craqueler, pour laisser peu à peu émerger le meilleur d'eux-mêmes. Ils parviennent enfin, dans une bonne partie des cas, à effectuer les apprentissages de base nécessaires à un fonctionnement social autonome.

Ne serait-il pas possible d'offrir au plus grand nombre un environnement scolaire de ce type, où chacun trouverait « chaussure à son pied » : une attention personnalisée, un contexte stimulant, un univers où l'erreur ne serait qu'une occasion d'apprendre et progresser ?

Par ailleurs, certains enseignants réalisent des projets magnifiques. Mais c'est trop souvent « malgré » l'institution scolaire dont les structures ne s'y prêtent pas, ou « en dépit de » la hiérarchie qui ne veut pas cautionner une idée qui sort du cadre, ou qui rechigne à déboursier les quelques sous nécessaires.

Il y a là une richesse pédagogique qui devrait être largement soutenue et mise en exergue, plutôt que cachée voire réprimée.

Le système scolaire est malade

Cela n'a rien d'un scoop, malheureusement ! Voilà bien longtemps que les dysfonctionnements sont connus, et que les décideurs bricolent, surfant de réformes en restructurations. Des améliorations de surface sont visibles, mais sur le fond, le constat est toujours le même : trop d'élèves dans le caniveau (dont ni l'institution ni la société ne savent que faire), trop de souffrances (stress, humiliations, sentiment d'échec...), tant pour les élèves que les enseignants. Sans parler de l'ennui qui fleurit régulièrement dans les classes, assommant les élèves, démotivant les profs, et débouchant - dans un sursaut de vitalité ? - sur des manifestations de désordre ou de révolte.

Les systèmes scolaires sont de plus en plus régulièrement dirigés par des gestionnaires qui ne connaissent pas nécessairement la pédagogie. Obnubilés par les finances de l'État, préoccupés de rationalisation, ils se laissent tenter par les fusions, les diktats, les audits et les évaluations à grande échelle. Ils s'expriment par notes de service et formulaires à remplir, oubliant que ceux qui battent de la semelle les planchers de l'école sont des êtres sensibles qui ne sont pas là pour faire du chiffre (budget,

moyennes, pourcentages, ratios...), mais pour enseigner les chiffres et les lettres à des enfants qui doivent et veulent apprendre.

De l'inertie

« Depuis des décennies... », « une fois de plus... », « il y a longtemps que... », ce texte fourmille de formules témoignant de l'inertie du système. L'école est un mammoth difficile à mobiliser, dont les mandats culturels constituent probablement un biais ou un écueil intrinsèque. Mais il y a quand même lieu de se demander à qui profite cette situation, et de faire l'hypothèse que le malheur des uns (un état de dépendance sociale consécutive à une scolarisation manquée) fait le bonheur des autres... La mission de « transmission » est-elle condamnée à induire des effets de « reproduction » ?

On peut rêver...

Les nouveaux moyens de communication ont changé le monde, donné un coup d'accélérateur général dont les effets exponentiels s'emballent dans un tourbillon infernal, où le temps de la réflexion semble manquer. Il faudrait réinventer l'école. Complètement. Imaginer un nouveau paradigme, davantage en phase avec le monde actuel. On y générerait harmonieusement la réalité des écrans et des communications rapides, tout en tenant compte des impératifs du temps et de la durée, nécessaires à la gestation et l'appropriation des connaissances. Le virtuel serait mis en résonance avec l'expérimentation concrète du réel, les professeurs placés en miroir avec l'information médiatisée. Mais les relations directes, entre pairs et avec les enseignants, seraient au cœur du processus. Nous verrions alors apparaître d'autonomes « centres de loisirs² » à taille humaine.

Le « développement durable » serait l'essence du projet. Développement des personnes et des élèves en particulier. Au niveau des structures scolaires, il faudrait « penser globalement et agir localement », étant entendu que « penser globalement » ne signifie pas imposer des directives de haut en bas, mais bien penser et offrir globalement les moyens d'une diversification locale. Ainsi, la créativité et les réalisations régionales seraient soutenues et valorisées, de manière à assurer la réussite de tous.

Pour conclure avec le sourire...

Verrons-nous un jour le grand chambardement des institutions scolaires et l'avènement d'une autre école ? Une école qui rendrait caduques les proverbes de potaches, qui disent par exemple « *L'école c'est comme les toilettes, on s'assoit et on attend* » ou encore « *Les profs nous aident à résoudre des problèmes que l'on aurait jamais eus sans eux* ». Mais surtout une école qui ferait mentir à jamais ce dicton : « *Il faut étudier pour comprendre et tricher pour réussir* ».

Mona Ditisheim

Psychopédagogue et formatrice

² L'étymologie du mot « école » nous renvoie au grec σχολή, « loisir consacré à l'étude ».

Écoute, plaisir et vision postmoderne

Des ingrédients de la réussite scolaire¹

« À aucun moment je me souviens avoir ri (Je me demande quel est l'impact de cette période de ma vie sur ma personnalité (Lorsque je m'interroge aujourd'hui sur les raisons de cette personnalité un peu trop réservée, je me dis que l'enseignante qui m'a accompagné durant ces deux premières années d'école (en est certainement partiellement responsable. » (p. 7)

Ce passage est tiré de l'introduction d'un mémoire². Il s'agit ici du témoignage de Stéphane. On apprend ensuite que, toujours à cause de cette maîtresse, de nombreux parents vont faire changer leur enfant d'école...

Cinta dans la même démarche nous dit : « J'étais considérée comme une élève modèle et relativement sage. Puis, tout a changé à l'arrivée dans une nouvelle classe en 6^e primaire : je me sentais nulle et dans mon esprit était restée l'image que j'étais une petite fille désobéissante et pas du tout douée pour l'école (Il n'arrêtait pas de me rabaisser (p. 8). Et Cinta de conclure par cette dernière question son introduction : « Les enseignants sont-ils conscients de leur pouvoir de destruction ? » (p. 9).

Les termes sont forts, et visiblement tristement réels et contemporains (les années 1995). On pourrait nous reprocher de faire preuve de catastrophisme, car après tout il ne s'agit pas de la majorité des cas et, surtout, ces derniers, licenciés de l'université, ne s'en sont pas trop mal sortis, en termes de réussite scolaire... Ce qu'on oublie trop souvent c'est d'une part le temps qu'il leur aura fallu, et d'autre part, que pour un « Stéphane » et une « Cinta », il y en a beaucoup d'autres ?

Des problèmes humains et sociaux

Certains auteurs vont plus loin et expriment de manière directe les conséquences graves que l'institution scolaire peut avoir sur les adolescents : « C'est dans le cours de l'adolescence que le sujet élabore sa capacité de se penser comme investi de plus ou moins de valeur en tant que personne. L'action conjuguée d'une pression sociale et parentale à la réussite (et d'une institution scolaire vécue comme impersonnelle et élitiste contribue à ce que certains adolescents fassent alors l'expérience douloureuse de la dévalorisation personnelle. » (Bourcet, 1997, p. 315).

Mialaret (1999) va dans le même sens en évoquant tout de go : « L'attitude indifférente ou le mépris de certains

enseignants (conduisent à la dévalorisation à la dépression ou à la délinquance. » (p. 21). Perrenoud, dans un entretien, dit à propos de l'ignorance qu'elle « coûte cher, elle favorise la maladie, la délinquance, la marginalisation, le chômage, le fascisme, (hebdomadaire *Migros Magazine* 35, 24 août 2009).

Nous avons également été interpellés par un rapport du Conseil fédéral sur la violence chez les jeunes publié en mai 2009³. Ce dernier établit qu'il y a une relation entre l'échec scolaire et les dérives évoquées ci-dessus. Dans ce Rapport du Conseil fédéral, il est fait mention que deux des principaux facteurs de risques de délinquance sont : « L'échec scolaire et l'absence de création de lien avec l'enseignant ».

L'échec scolaire

Il semblerait selon de nombreux chercheurs (notamment Fortin, Compas, Espinosa) que les échecs scolaires trouvent pour partie leurs causes dans les dimensions relationnelles maître-élève (Espinosa, 2003) :

« De son côté, l'élève échoué se sent exclu du fait même de son échec et sa demande de qualités humaines et relationnelles est d'autant plus exacerbée qu'elle n'est pas prise en compte » (Compas, 1988, p. 16-17) (Ainsi selon Compas (1988), l'abandon ressenti par l'élève serait issu des discordances entre les attentes du maître à l'égard des élèves en général et celles des mauvais élèves à l'égard du maître. Ce sentiment ferait rejeter l'institution scolaire dans sa totalité par les élèves en difficultés scolaires. » (p. 46)

Puis, à la question centrale de savoir à qui en revient la responsabilité, Compas « conclut sur la responsabilité de l'école et du maître, considérant que si c'est le système scolaire qui 'crée, accentue, ou relève l'impuissance et la non-valeur ressenties' (p. 113), d'un grand nombre d'élèves, c'est au système scolaire que revient la tâche de redonner confiance à ces élèves en échec scolaire. » (Espinosa, 2003, p. 47).

Enfin, citons Fortin (1997) :

¹ Cet article reprend en grande partie - de manière condensée - certains chapitres de notre ouvrage : Gerber, P.-Y. (2010). *Capacités relationnelles et rôles éducatifs : quelles finalités institutionnelles ? Quelles attentes relationnelles ? Quelles pistes de formation ? Quels enjeux humains ?* Berlin : Editions Universitaires Européennes.

² Gilibert, C. & Luisier, S. (2008). *La bonne distance : témoignages d'enseignants sur leurs sentiments à l'égard des élèves*. Genève : [s.n.]. Mémoire de licence. Sciences de l'éducation, Université de Genève.

³ Rapport du Conseil Fédéral (20 mai 2009) : *Les jeunes et la violence : Pour une prévention efficace dans la famille, l'école, l'espace social et les médias*.

« Ceci nous amène à poser l'hypothèse que l'expression des difficultés scolaires du jeune dépend, non seulement des facteurs familiaux, mais aussi de ses caractéristiques personnelles, de l'encadrement inadéquat et de la mauvaise relation enseignant-jeune »

Maintenant, l'échec scolaire est un sujet vaste et nous sommes tout à fait conscients que les trajectoires scolaires dépendent de nombreux facteurs spécifiques⁴. Toutefois, il semblerait que l'éternel débat sur la nécessité ou non de « faire de l'éducation », ou plus simplement de considérer l'autre comme un être à part entière avec ses attentes et ses besoins d'intersubjectivité ne soit plus vraiment une option, pas tant dans les cadres légaux, mais plutôt de par la nécessité émergeant de la réalité du contexte, et ce, au niveau sociétal ; la mutation serait profonde, au point de ne pas pouvoir se contenter de simples adaptations...

Saisir la mutation

D'après nombre de chercheurs (pédagogues, mais également psychologues et surtout sociologues), la situation actuelle nécessiterait, cette fois, plus qu'une simple adaptation, mais une véritable mutation, voire une conversion... et ce, selon deux perspectives, afin d'être à même d'affronter la réalité et d'atteindre les finalités et objectifs officiels (Giust-Desprairies, 2001) :

« L'identité professionnelle des acteurs de l'école se trouve mise à mal par une situation de mutations, qui engage des changements profonds d'ordre structurel, et qui nécessite non pas de petits arrangements, mais de véritables conversions intérieures.

« (Les travaux sur le terrain qui ont permis de formuler ces hypothèses fortes s'étalent sur les vingt dernières années, ce qui témoigne de la profondeur des changements. »

Sur la raison de ces changements, Dubet (1998) explique que : « (les fonctions de l'école se sont diversifiées, la construction du sens n'est plus transcendante, elle est immanente : elle est produite par les sujets eux-mêmes. L'école formait des acteurs, elle forme des individus. Cela entraîne un sentiment irrépressible de fragilité et de nostalgie. (Le risque encouru est de se laisser dominer par ce sentiment-là et de ne pas voir qu'il s'agit d'une mutation profonde, tout en se laissant envahir par une simple volonté d'adaptation... » (p. 411).

La raison de l'évolution serait donc précisément articulée autour de la fin de la transcendance respectivement de la verticalité, pour une construction de sens produite par les élèves, désormais individus. Ces propos rejoignent ceux de François De Singly⁵. À la question du constat qu'est le sien sur l'école d'aujourd'hui, il répond (entretien journal *Migros Magazine*, 12 octobre 2009, pp. 30-33) :

« Que le vieux modèle de l'autorité et de la transmission verticale, mis en place durant le XIX^e siècle, ne fonctionne plus (Parce que cela n'apprend pas l'autonomie et la citoyenneté, alors qu'il s'agit en Occident de notions fondatrices de la démocratie et de la vie en communauté. Parce que le débat, la discussion y sont absents.

« (L'éducation verticale, basée sur une autorité sans explication, fonctionne dans une société de reproduction. Il s'agit de transmettre un héritage de valeurs et de principes. À partir du moment où nous nous trouvons dans une époque de l'incertitude, ça ne marche pas. »

Dans la même veine que Dubet, De Singly constate que ce n'est qu'en laissant l'enfant être producteur, créateur de sens, par le débat, qu'il deviendra autonome, assez en tout cas pour devenir un citoyen responsable, donc responsabilisé.

Enfin, la deuxième perspective, connexe à la première, est en lien avec le rapport de pouvoir lié à la verticalité, à l'autorité. Dans un ouvrage sur le stress des enseignants, Janot-Bergugnat et Rascle (2008) expliquent que dans une société devenue critique, « (les modes d'autorités traditionnelles reposant sur l'injonction (sont mis à mal (Les remplacent des modes d'autorité modernes fondés sur l'argumentation et la négociation dans le cadre d'institutions plus ouvertes » (p. 50). Ils rapportent que cette évolution, appelée « société critique » par Boltanski (1990), « grand mouvement de la modernité » par Beck (1999), Pourtois et Desmet (1997) la nomment « société POSTMODERNE ». Renaut (2004) parle de modernité démocratique : « aucun pouvoir ne se peut légitimement s'exercer, désormais, sans se soucier d'obtenir, d'une manière ou d'une autre, l'adhésion de ceux sur qui il s'exerce » (p. 20). Lui n'y voit qu'une évolution inéluctable qui a commencé avec la Révolution française et qui finit de déployer tous ses effets avec la reconnaissance des libertés et des droits de tous les êtres humains, les femmes comme les enfants. Cette vision peut-être un peu radicale a l'avantage de poser une question de fond et le mérite de mettre en parallèle la réflexion sur le rapport à l'autorité, et l'évolution historique : or, le travail de l'enseignant est précisément de travailler sur le long terme, sur le devenir de la société, ce qui implique notamment de développer nombre de compétences ô combien centrales qui pour la plupart sont explicitées dans le Plan d'études romand ; pour le coup, appliquons, nous...

Pierre-Yves Gerber

Formateur en Science de l'éducation et en didactique de l'Histoire

Bibliographie restreinte

- Bourcet, C. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire : pour une approche psychopédagogique humaniste. *Revue de l'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, no 3, pp. 315-333.
- De Singly, F. (2009, 12 octobre). Entretien. *Migros Magazine* n° 42, pp.30-33.
- Dubet, F. (1998). École : la question du sens. In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.). *Éduquer et former*. Auxerre : Sciences Humaines.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : PUF.
- Fortin, L. (1997). *Modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des jeunes à risque*. Canada : Université de Sherbrooke.
- Gilbert, C. & Luisier, S. (2008). *La bonne distance : témoignages d'enseignants sur leurs sentiments à l'égard des élèves*. Genève : [s.n.]. Mémoire de licence. Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Giust-Desprairies, F. (2001). *L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale*. Document consulté le 15 octobre 2009 de <http://www.eduscol.education.fr/cid46602/l-identite-professionnelle-du-point-de-vue-de-la-psychologie-sociale-clinique.html>.
- Janot-Bergugnat, L. & Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Collin.
- Marc, P. (1984). *Autour de la notion pédagogique d'attente*. Berne : Peter Lang.
- Mialaret, G. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Coll. Que sais-je. Paris : PUF.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Rapport du Conseil Fédéral (20 mai 2009) : *Les jeunes et la violence : Pour une prévention efficace dans la famille, l'école, l'espace social et les médias*.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.

⁴ Notamment du style éducatif maternel, des attitudes éducatives des parents mais également des proches, du milieu socio-culturel, de l'adaptation familiale à la poursuite d'études... (Pourtois & Desmet, 1991).

⁵ Il est sociologue responsable au CNRS, et notamment spécialiste de la famille.

Apprentissage de l'allemand, langue étrangère et échec scolaire

Si l'on donnait le choix aux élèves romands, bon nombre d'entre eux plaideraient en faveur de l'abandon de l'apprentissage de l'allemand à l'école. Cette matière mal aimée car réputée difficile, voire inutile, conduit à des échecs non seulement dans la discipline elle-même, mais également en fin d'année scolaire lorsqu'il s'agit de passer à la classe supérieure. Peut-on expliquer ces échecs ? Doit-on renoncer à l'allemand en classe pour les éviter ?

Les causes de l'échec scolaire en général sont multiples. Dans le cas des langues étrangères et en particulier de l'allemand, les facteurs de motivation au sens large semblent en être les causes les plus flagrantes, certains élèves développant une véritable anxiété linguistique. Le passé historique de l'enseignement des langues influence encore aujourd'hui les résultats de nos élèves. Longtemps enseigné comme une branche comme les autres, sur le modèle du latin et du grec ancien, l'allemand se limite encore dans les représentations populaires à des listes de vocabulaire et des règles de grammaire à apprendre par cœur. Le drill avait, à une époque, une place prépondérante dans la leçon de langue, sans conduire au développement d'une expression libre ni à celui de la communication. Aujourd'hui encore, beaucoup d'enseignants incluent des traductions dans leurs évaluations, alors que les méthodes actuelles (par exemple Geni@l), s'orientant vers une conception plus globale de la compréhension, ne préparent plus à ce genre d'exercice. Cela conduit la plupart des élèves à l'échec et au découragement.

Autre représentation erronée : l'inutilité de l'allemand. Même si notre pays plurilingue est de moins en moins peuplé de monolingues, plus rares sont les citoyens maîtrisant une deuxième langue nationale. En effet, après des années scolaires laborieuses en matière d'apprentissage des langues, un manque de contact avec la langue cible conduit à une déperdition des compétences linguistiques. Suivant une logique territoriale, il est plus aisé de développer des relations avec le pays voisin pratiquant la même langue qu'avec une autre région linguistique de notre propre pays. Les minorités italophones et romanches font exception à cette règle, puisque la maîtrise d'une langue majoritaire est une question de survie et donne du sens à son apprentissage à l'école. Dans les autres régions linguistiques, les élèves semblent penser qu'apprendre l'anglais suffit. Or pour sortir du lot dans une avalanche de dossiers de candidatures, la mention de connaissances linguistiques plus étendues est un atout non négligeable. Maîtriser l'allemand pour les élèves romands permet également d'étendre le périmètre de recherche d'emploi à la Suisse alémanique, ce qui peut être fort intéressant.

La cohésion nationale ne devrait-elle pas s'affirmer par l'anglais ?

Le Conseil de l'Europe a déjà répondu à cette question en garantissant aux personnes le droit de conserver leur langue, leur identité et leur culture tout en s'ouvrant aux autres langues et aux autres cultures. Pour atteindre cet idéal, la solution est un renforcement de l'enseignement et apprentissage des langues étrangères selon les principes du Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Son but est de rendre les citoyens de demain plurilingues et mobiles à l'échelle européenne ou mondiale. La CDIP¹ a repris cet idéal. Pour les cantons suisses ayant adhéré à HarmoS², l'introduction de la première langue vivante étrangère se fera en 5^e année HarmoS et la deuxième en 7^e année HarmoS³. Dans les cantons romands, la phase pilote de l'introduction de l'anglais a débuté à la rentrée 2011-2012 et l'on devrait assister à la parution d'un nouveau moyen d'enseignement romand de l'allemand langue étrangère pour le primaire dans les années à venir.

Cette réforme de l'enseignement des langues devra nécessairement s'accompagner d'une solide formation des enseignants, soit du point de vue linguistique, soit du point de vue didactique, dont l'utilisation des Portfolios européens des langues (PEL) en classe. Le point le plus important de cette réforme est l'objectif de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. En effet, il n'y a plus lieu de poursuivre l'idéal de compétences égales à celles d'un locuteur natif, mais de tendre vers un plurilinguisme fonctionnel. Qu'entend-on par là ? L'élève devra être à même de développer des compétences linguistiques qui lui permettent de communiquer en langues vivantes étrangères dans des situations qui le nécessiteront (CECR, 2001 : 17). Pour ce faire, il s'agira d'établir des parallèles entre la langue de scolarisation, les langues de migration des élèves et les deux langues étrangères enseignées à l'école. Les compétences transversales du Plan d'Etudes Romand (PER) ne devraient être non plus introduites séparément dans chaque matière et langues, mais une fois pour toutes dans un des domaines et appliquées de manière explicite dans les autres (par exemple les stratégies de lecture, peuvent être aussi utiles en Langue de scolarisation, qu'en L2, qu'en L3 ou qu'en maths). La concrétisation de ces stratégies en tant qu'outils d'une véritable boîte à outils, conduirait à y avoir recours de manière plus fréquente en classe et à ancrer leur utilisation dans le quotidien des élèves. Ce procédé devenu familier permettrait aux élèves de développer une confiance en leur potentiel de résolution des tâches⁴. Cette confiance dans

¹ Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (en allemand EDK)

² HarmoS (Harmonisation Schweiz).

³ respectivement en 3^e primaire (environ 9 ans) et en 5^e primaire (environ 11 ans)

⁴ Hellmich, F. & Wernke, S. 2009 p.29.

les stratégies est transposable dans les autres matières et encourage les élèves à effectuer des pas significatifs dans les disciplines qui leur posent problème.

Les langues (selon le domaine du PER) devraient s'articuler autour du principe de communication, intégrant des projets avec un émetteur et un récepteur réels. Cette quête de sens, amène à reconsidérer la nécessité des échanges scolaires qu'ils soient épistolaires ou physiques⁵. Cela implique également une prise de consciences des différences culturelles, souvent à l'intérieur même de la classe mais également au dehors. Cette découverte des autres langues et autres cultures (*language and cultural awareness*) peut être initiée dès les premières années de scolarité, avec l'appui de moyens d'enseignements tels *l'Éducation et ouverture aux langues à l'école* (EOLE)

Il peut être utile de préciser qu'aucun fondement scientifique n'étaye notre tradition pédagogique faisant débiter l'enseignement des Langues Vivantes Étrangères aux alentours des 9 ans. De nombreux auteurs comme Gilbert Dalgalian (2000 : 20) ou Anna Lieti, (1994 : 81) soutiennent que le premier apprentissage des langues devrait se faire avant 7 ans. Ce qui tendrait à encourager les projets de sensibilisation ou d'immersion dès le début de la scolarité. Gilbert Dalgalian affirme même que le développement d'un bilinguisme précoce est le secret de la fameuse « bosse des langues ».

Autre facteur de réussite prôné par la politique linguistique européenne, l'autonomisation des apprenants. Si tous les apprentissages ne peuvent se faire face à une machine à cause de l'importance du lien socio-affectif de l'apprentissage des langues⁶, certains exercices se prêtent bien à une progression autonome et différenciée assistée par ordinateur. Autre outil d'autonomisation, le Portfolio européen des langues (PEL) permet à l'élève de consigner ses réussites, ses objectifs et ses projets linguistiques, ce qui constitue également un facteur de motivation.

Toutes ces mesures ne vont pas stopper l'échec des élèves en Langue 2. Certaines personnes objecteront que nouveau moyen ou nouvelles méthodes ou pas, l'allemand reste de l'allemand. Il sera peut-être utile de leur répondre que l'allemand a la réputation qu'on lui fait et que l'on colporte et que des encouragements pourraient contrebalancer cette mauvaise image, que de débiter par une langue difficile permet certainement aux élèves d'être si à l'aise



en anglais, que chaque atout supplémentaire compte sur le marché du travail. La mobilité sera peut-être demain le lot de tout un chacun.

Régine Roulet
Formatrice HEP Valais

Bibliographie

- Dalgalian, G. (2000), *Enfances plurielles*, Paris : L'Harmattan.
Lietti, A. (1994) *Pour une éducation bilingue*, Paris : Payot & Rivages.
Hellmich, F & Wernke, S. (2009) *Lernstrategien im Grundschulalter*, Stuttgart : W. Kohlhammer GmbH.

Sitographie

- Cadre Européen Commun de Référence (CECR) : www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf.
Concordat HarmoS : www.edk.ch - Page d'accueil - Domaines d'activité.
Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003 : www.sprachenunterricht.ch/docs/declaration_ciip_300103.pdf.
EOLE : Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole : www.ciip.ch/index.php?m=3 & sm=18 & page=99.
PER : Plan d'Etudes Romand : www.plandetudes.ch.
Projet Passepartout, Principes didactiques, version d'août 2008 : www.passepartout-sprachen.ch/dms/.../Kerndokument20080831kl-fr.pdf.

Autres ouvrages

- Elmiger, D. & Forster, S. (2005) *La Suisse face à ses langues : Histoire et politique du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues*, Neuchâtel : IRDP.
Geiger-Jaillet, A. (2005) *Le bilinguisme pour grandir ou le devenir par l'école*, Paris : L'Harmattan.

⁵ Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003.

⁶ Projet Passepartout - principes didactiques - Version août 2008 p. 5.

Collaboration entre une classe d'école enfantine et une classe de 5^e primaire, au collège de Chézard-Saint-Martin (canton de Neuchâtel)

En août 2010, nous avons décidé de créer une collaboration entre nos deux classes, soit l'école enfantine et la 5^e primaire. Pour mettre en lien les enfants selon leurs affinités, nous leur avons soumis un questionnaire sur leurs préférences (instruments de musique, repas, hobbies, sports, jeux et animaux préférés). Cela nous a permis de créer des duos, voire des trios qui ont très bien fonctionné, tout au long de l'année.

Durant l'année scolaire 2010-2011, nous avons mené plusieurs activités conjointes avec nos deux classes, les grands étant les parrains des plus jeunes.

Un matin, les parrains et les marraines, accompagnés de leur filleul et filleule ont rendu visite aux personnes âgées du home du village et ont profité d'admirer les œuvres d'art d'une artiste (A. Chiantaretto), qui exposait ses tableaux dans cet endroit. Un apéritif a clos cette riche rencontre où les générations se sont côtoyées, le temps d'un matin. De retour à l'école, les élèves ont reproduit le tableau de leur choix, à la manière de l'artiste exposée au home.



Quelques jours plus tard, les enfants ont découvert les différentes productions d'Alexander Calder, créateur, entre autres, de mobiles et de pièces miniatures sur le thème du cirque. Par la suite, les classes se sont à nouveau mélangées pour réaliser un mobile à la façon de cet homme étonnant.



En novembre déjà, un vernissage des différentes œuvres des élèves a permis aux parents venus en très grand nombre de découvrir le travail effectué par les deux classes. Pour cette occasion, les enfants avaient préparé des pâtisseries et des cartes de présentation des artistes qu'ils ont découverts.

Plus tard dans l'année, nous sommes tous partis à la patinoire et les plus jeunes ont bien apprécié d'être aidés et soutenus par les plus grands. Ceux-ci se sont sentis parfois indispensables dans l'apprentissage de ce sport !

Quelque temps plus tard, les élèves ont reçu une initiation à la percussion et ont imaginé une suite de sons, de mouvements

et de rythmes avec leur filleul. Les duos ont bravement présenté leur production devant la classe.

Leur différence d'âge ne les a pas gênés dans la mise sur pied d'une petite chorégraphie, ni dans les quelques pas de danse qu'ils ont facilement appris, par duo.

Plusieurs fois durant l'année, les 5^e ont lu des histoires à la classe d'école enfantine ou partagé des moments de jeux. Durant ces instants, les grands ont pu constater que les moments d'attention des plus petits étaient relativement courts !

À Noël, les enfants se sont offert un petit cadeau pour marquer leur attachement à leur compagnon de route.

Durant la dernière semaine d'école, nous partagerons un pique-nique durant lequel les plus petits apprécieront l'aide de leur parrain ou marraine pour griller leur cervelas... Cette dernière rencontre marquera la fin de cette belle collaboration, que plusieurs enfants regrettent déjà.

Tout cela a permis aux enfants de créer des liens étroits et privilégiés, malgré quelque six ans de différence d'âge. Les grands et les petits ont particulièrement apprécié ces moments de partage. Les 5^e primaires ont toujours beaucoup aimé les rendez-vous avec la classe d'école enfantine. Quand ils savaient qu'ils allaient passer une période en commun, le plan de travail du matin était beaucoup plus digeste ! À la fin de cette collaboration, les grands ont admis avoir été surpris par les différences de développement des plus petits. Ils ont également reconnu avoir dû faire preuve d'autorité et ont trouvé que le métier de parents ou d'enseignants n'était pas toujours facile !

Les plus grands ont aussi expliqué qu'ils trouvaient le langage des plus jeunes un peu simple, au premier abord, puis finalement assez efficace. Ils ont dû se mettre « dans la peau » de petits enfants et ont trouvé cela très enrichissant : « On voit les choses différemment quand on est si petits. On ne doit pas oublier ça. Ça serait bien qu'à l'école secondaire, le directeur fasse aussi des parrains, des marraines, des filleuls et des filleules, pour qu'on ne se sente pas trop perdu et qu'on soit soutenu quand on arrive dans cette nouvelle école ».

Les grands ont beaucoup apprécié cette responsabilité, courte mais engagée vis-à-vis des plus petits, lors de déplacements, par exemple.

Les petits ont pu entrer dans le monde et dans la classe des grands : ils sont montés dans les étages supérieurs du collège, normalement réservés aux classes primaires.



Par la même occasion, les 5^e primaires sont retournés, avec grand plaisir, l'espace de courts instants, dans les lieux de leur prime enfance et ont retrouvé leur première enseignante. Ils ont tout de suite su trouver les attitudes et les mots adéquats pour leurs petits protégés. Ils ont appris à s'occuper d'un enfant de 4-5 ans et ont découvert son langage, ses attitudes, ses réactions, ses sentiments et ses angoisses, si différents des leurs, le tout sans aucune compétition, ce qui est rarement le cas avec leurs frères et sœurs.

Les plus jeunes ont énormément apprécié de pouvoir compter sur les tout grands, pendant les récréations: on partage un bout des dix-heures et on rigole un peu..., même si on ne fréquente pas les mêmes étages du collège.

Anecdotes

- Une maman nous a raconté qu'à Noël, elle a dit à son petit garçon que son parrain venait en visite. Lors de l'arrivée du parrain, son fils était très déçu, parce qu'il attendait son parrain de classe!
- Une autre maman a expliqué que son fils (aîné de 4 enfants) n'avait aucun intérêt pour les plus petits avant d'avoir un filleul à l'école: depuis cette rencontre, l'aîné adopte des attitudes plus tolérantes à l'égard de ses frères et sœur plus jeunes.
- Certains parents des petits ont invité le parrain ou la marraine de leur enfant et sa famille à faire des activités en commun.

Citations d'élèves d'école enfantine

Quand je serai grand je serai comme mon parrain, ma marraine de classe.

On se réjouit d'être à notre tour parrain et marraine des petits de l'école enfantine.

La motivation des deux enseignantes

Nous avons commencé l'année en réunissant nos deux classes, durant une période, toutes les deux semaines. Les enfants ont adoré cette collaboration et nous demandaient sans arrêt quand était la prochaine rencontre. Dès le mois de novembre, nous avons donc décidé de poursuivre ces rencontres, avec une période chaque semaine.

Le plaisir et la motivation des enfants nous ont poussées à augmenter notre collaboration, pour nous rencontrer, organiser des sorties et des activités en commun.

Un enfant motivé et heureux d'être à l'école, c'est un enfant qui a tout en main pour réussir en classe! Nous



pensons que ce genre d'activités participe à la motivation de chacun, donc contribue à la réussite scolaire.

Nous avons eu énormément de satisfactions durant cette année de collaboration et sortir de sa classe pour aller à la rencontre d'un autre degré (le plus grand ou le plus petit du collège), c'est juste du bonheur.

Pour l'enseignante de 5^e année, faire connaissance de ses futurs élèves est un moment délicieux. Pour l'enseignante d'école enfantine, travailler à nouveau avec ses anciens élèves est très enrichissant. Du plaisir pour tous!!!

**VIVEMENT L'ANNÉE PROCHAINE
QU'ON REMETTE ÇA!!!**

Aline Chiantaretto & Caroline Schinz
Enseignantes primaires

Photos des classes d'école enfantine et de 5^e année primaire de Chézard-St-Martin (A. Chiantaretto et C. Schinz).

Billet d'humeur

Réussite et échec scolaires : quels enjeux ?

Oh combien de vedettes, d'artistes, de gens célèbres se disent avoir été cancrès, mauvais élèves, victimes d'échec scolaire ou d'enseignants lamentables, incompris par le système ! Ainsi la question suivante s'impose : la réussite ou l'échec scolaire sont-ils synonymes de vie réussie ou ratée, de carrières professionnelles éblouissantes ou avortées, de travail ou de chômage annoncé ?

Certes, dans les représentations usuelles, réussir à l'école est une garantie pour arriver dans la vie. Combien de fois a-t-on entendu des adultes demander à des enfants : « Et à l'école, ça va ? » comme si les succès scolaires sont indispensables pour que l'enfant puisse s'épanouir. Les contraintes sociales – il est vrai – semblent faire de l'école le lieu incontournable où il convient d'être considéré comme bon.

Dans le passage de l'enfance à la vie adulte, l'école joue une place prépondérante, inévitable, obligatoire en tout cas dans l'esprit des gens qui confondent l'obligation de l'instruction et la fréquentation d'une école. Ainsi, dans les représentations populaires, réussir à l'école est incontournable pour qu'on puisse être un adulte épanoui !

Cette manière de penser impose aux élèves qui fréquentent les écoles une multitude d'attentes, voulues à la fois par les parents et par les enseignants ; les premiers souhaitant toujours le mieux pour leurs mômes ; les seconds s'appuyant sur les exigences des programmes ! En fait, le système tel qu'il existe aujourd'hui met tout en œuvre pour que les enfants soient pris dans une spirale de la réussite ! Gare à l'échec ! Celui-ci n'est en fait que repoussé dans des limites qui se transforment en ghettos sociaux !

« Aujourd'hui – disons-le sans ambages – l'école publique occulte l'échec scolaire puisque, dans les cycles 1 et du plan d'études romand, le droit à l'erreur, au redoublement tend à disparaître au profit de promotions arrangées, de mise en place de périodes de plusieurs années sans disponibilités pour refaire une année scolaire. En fait, les élèves en difficulté n'ont plus le droit à un autre rythme ; en revanche, la classe entière, elle, peut en pâtir ! Certes, de nombreux théoriciens ont aujourd'hui écrit sur l'inutilité des redoublements, sur les troubles psychiques qui perturbent ceux qui les subissent. Dans leur foulée, des politiciens, usant prioritairement des argumentaires développés par ces chercheurs patentés veulent imposer des réussites factices. Refaire une année scolaire, en effet, coûte cher à la société ! Alors économisons ! Quitte à rassembler plus tard ces « cancrès » (ô terme horrible !) dans des classes de développement, des classes spéciales ! En cherchant à mettre tout le monde dans le même moule,

dans le même sillage d'une pensée uniformisée, au nom de fausses économies, en fait, on fabrique du crétin !

À l'école primaire, comment peut-on uniformiser dans une pensée unique le développement de tous les enfants ? Paradoxalement, on favorise aujourd'hui la différenciation dans l'enseignement en cherchant pour chacun le rythme qui convient à sa personnalité et à ses problèmes. Si cette manière de faire est unanimement reconnue comme nécessaire, on oublie simplement qu'elle devrait aussi offrir à certains élèves davantage de temps pour atteindre certains objectifs. Alors, donner du temps sur la durée des cycles, c'est tomber dans l'illusion de rattrapages impossibles. En effet, les besoins de temps ne sont pas reportables sur le long terme mais bien dans le court terme. Mais cela a un prix !

Alors notre système devient pervers. D'un côté, il souhaite que des différenciations soient appliquées mais de l'autre que le droit à des rythmes plus lents, à des temps supplémentaires, à des années de maturation ne le soit plus !

En voulant appliquer à tous la même progression scolaire annuelle et refuser les redoublements, on entre dans une logique d'accentuation des différences et des écarts. Au nom d'une égalité superficielle, on développe des inégalités. Il est impossible de mettre tous les enfants dans le même moule comme l'école démocratique souhaite le faire. Nous devons admettre que les rythmes de développement et les capacités des uns et des autres ne sont pas uniformes, voire « uniformisables ». Par voie de conséquence, il est fondamental de réfléchir à la notion d'échec et de réussite en modulant clairement les niveaux d'exigence sans tomber dans une perspective de nivellement par le bas. Pour ce faire, il faut travailler sur les valeurs sociétales, sur des critères culturels sans admettre a priori le déclin intellectuel. Il faut remettre dans les programmes des mots comme « travail », « assiduité », « répétition », « exercices », « structure », qui, appliqués avec constance et rigueur, permettent de charpenter la grande majorité des esprits. En terminant son école de recrue, chaque soldat est capable de monter et de démonter son fusil dans n'importe quelle situation. Il est intéressant de se demander comment il y est arrivé ! En valorisant la réussite, en donnant du temps, en permettant les répétitions, on offre à chacun des possibilités de s'épanouir !



Certes, il est légitime de penser que nous ne pouvons vivre l'école comme il y a une cinquantaine d'années : la société évolue, se modifie, se transforme. Toutefois, au niveau historique, il est intéressant de se pencher sur les montées et les déclinés des civilisations. Le recul permet de déterminer les causes de ces mutations. La globalisation actuelle ne nous aide pas à nous situer, en revanche il est intéressant de lister ce qui fait la richesse de notre culture, de nos particularités. En prenant conscience de nos valeurs, en les reconnaissant comme richesses, on peut alors les mettre en avant, les expliquer, les valoriser en ayant la capacité, dans une perspective laïque, de les confronter à d'autres. En agissant ainsi, on permet à des enfants de saisir la portée de certaines racines, de certains fondements tout en respectant leur manière de percevoir la vie. Pour y arriver, il faut construire solidement, en posant clairement des bases, en structurant, en classifiant, en s'appuyant sur des références solides, surtout en évitant le zapping. Avec de jeunes élèves, il faut partir de leur environnement proche pour aller peu à peu à la découverte d'autres horizons. Mais, cela implique pour leurs maîtres que ceux-ci aient pris conscience eux-mêmes des valeurs à défendre, qu'ils aient un regard critique et multiple sur leurs propres pratiques et connaissances, qu'ils s'appuient sur des bases solides et non sur des concepts non étayés.

En étant solides eux-mêmes, ces maîtres-là seront porteurs de réussites différenciées et leurs élèves leur en

sauront gré. Ainsi, ce qui compte à l'école, ce sera toujours la relation fondamentale entre le maître et ses élèves et la capacité de celui-là à se positionner clairement dans ses exigences, dans son rapport au savoir, dans sa capacité d'écoute et de reconnaissance des autres afin d'être en phase avec les capacités de progression de chacun de ses élèves.

Patrice Allanfranchini

Nadjejda Auderset

Étudiante de la filière préscolaire-
primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds
(promotion 0811)



- *Réussite et échec scolaires : quels enjeux ? Sous quel angle souhaitez-vous aborder ce thème ?*

Aujourd'hui, l'échec scolaire est un enjeu de taille, au niveau mondial. Ce fléau peut entraîner une dépression chez l'élève, des troubles du comportement, du stress, un décrochage, une atteinte à l'estime de soi, etc. De plus, il engendre des coûts considérables pour la société.

Lorsqu'un élève est en échec, le problème ne découle pas forcément d'une incapacité cognitive dans un domaine en particulier, mais d'éléments externes (chocs, problèmes familiaux, etc.). Le milieu social dans lequel vit l'enfant, les facteurs extérieurs ne devraient pas être un obstacle à la réussite scolaire. Malheureusement, l'inégalité des chances vis-à-vis de l'école et un système d'évaluation mal adapté aux conditions des élèves défavorisés font que certains enfants partent perdants en disposant d'un bagage insuffisant et peu étoffé au niveau social, économique et culturel.

Pour ma part, j'ai indirectement abordé ce thème à l'occasion de mon mémoire professionnel qui traitait de l'inégalité des chances dans le milieu scolaire.

- *En quoi cette thématique vous a-t-elle particulièrement interpellé(e) ?*

Après de nombreuses observations réalisées dans les écoles et auprès des familles et au fil de ses expériences accumulées durant mes stages, j'ai remarqué que ce problème est fondamental en milieu scolaire. De par le système élitiste qui caractérise notre société, l'échec scolaire

touche un grand nombre de personnes. C'est un sujet d'actualité et un élément central qui, s'il était traité de manière plus approfondie et à une plus grande échelle, pourrait très certainement faire évoluer notre système.

- *Avez-vous le sentiment que la réussite à l'école est toujours aussi importante pour les jeunes ou qu'ils ont au contraire d'autres priorités de vie ?*

Durant l'école obligatoire, peu d'élèves se rendent compte de l'impact que peut avoir un échec scolaire sur leur vie future. À cet âge en effet, l'enfant va préférer avant tout se découvrir, s'épanouir à sa manière. C'est-à-dire, à travers ses intérêts, ses passions qui ne sont pas forcément en lien avec l'école. C'est pour cela, à mon avis, qu'il est fondamental de construire son enseignement à partir de l'intérêt de l'enfant, afin de donner un sens aux apprentissages. De plus, certains enfants ne bénéficiant pas tous du même bagage économique et socioculturel, auront tendance à mettre l'accent sur d'autres priorités (problèmes familiaux, financiers, etc.). L'enseignant joue dans ce contexte un rôle prépondérant pour l'élève qui se trouve en situation d'échec. Il a pour mission de cerner le problème et de mettre en place les mesures nécessaires, afin que l'enfant puisse se remettre à niveau dans les meilleures conditions possibles. Il devra aussi être attentif à ne pas constituer lui-même l'élément déclencheur de l'échec (effet Pygmalion, acharnement, rejet, etc.) et donc souvent se remettre en question en adoptant une posture stable, neutre et éveillant la confiance de l'enfant.

- *Selon vous, l'enseignant a-t-il un rôle déterminant sur la trajectoire scolaire de l'élève ? Porte-t-il une part de responsabilité dans la promotion ou la non-promotion de ses élèves ?*

Bien évidemment ! Il est l'élément clé, LA personne de référence, car il a le pouvoir d'aider l'élève, en recherchant l'origine du problème et en adaptant son travail. L'enseignant agit dans son cadre de responsabilité lorsqu'il met en place les moyens nécessaires à la réussite des apprentissages de l'élève. Il ne lui appartient pas en revanche, à mon avis, de prendre en charge des problèmes plus graves qui nécessitent d'autres compétences professionnelles. Il est essentiel qu'il ait conscience des limites de son action. De plus, comme je l'ai dit précédemment, l'enseignant peut avoir une influence néfaste sur l'élève en l'écrasant, en l'ignorant ou en ayant des exigences inadéquates, etc.

- *L'enseignant est-il condamné à prononcer des échecs pour valider la qualité de son enseignement et le niveau de ses exigences ?*

Non, en aucun cas. L'enseignant doit être assez clair avec lui-même pour poser dès le départ des objectifs précis et adaptés à son degré d'enseignement, afin de rendre son évaluation équitable. Dans ce cas, si la totalité des élèves réussissent, c'est que l'enseignant a bien fait son travail, à l'exception évidemment des rares élèves qui éprouvent de trop grosses difficultés pour poursuivre normalement leur scolarité. Un enseignant trop exigeant en revanche ne fera qu'amplifier le problème de l'échec scolaire : il poussera les élèves « avancés » en laissant de côté les autres. Les moyens mis à disposition aujourd'hui permettent de définir clairement les objectifs et de savoir comment les atteindre. L'enseignant est censé avoir suffisamment de ressources et de bon sens pour adapter son travail à chacun, tout en exigeant le maximum.

- *Avez-vous déjà subi un échec durant votre scolarité ? Si oui, quel sentiment en conservez-vous ? Si non, à quoi devez-vous cette réussite permanente ?*

J'ai toujours eu de la facilité à l'école. Je n'ai donc jamais eu besoin de travailler en dehors de l'école. C'est au lycée, durant la dernière année de maturité gymnasiale que j'ai connu l'échec. Étant suffisamment mûre pour comprendre l'impact qu'il entraînait, il a été pour moi constructif et m'a plutôt servi de secousse salutaire. Il m'a aussi permis de me reprendre en main et de me relancer. Aujourd'hui, je pense avoir compris ce que veut dire travailler. Je tiens tout de même à préciser que mes parents ont toujours été présents et m'ont toujours énormément soutenue ! Si l'échec résulte d'un problème externe au plan purement « scolaire », il est clair que l'élève en question aura moins de chances de considérer son échec comme constructif. Lorsqu'il est trop jeune et selon la nature du problème, l'élève en échec ne trouvera pas la force de se remettre en question et de réagir de manière positive, à quelques exceptions près. C'est la raison pour laquelle l'échec peut entraîner divers problèmes tels qu'une déprime, une baisse d'estime de soi, une dépression, etc.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Ce sujet est fondamental aujourd'hui. L'échec scolaire peut avoir de lourdes conséquences sur une trajectoire de vie. L'école a pour mandat de former les futurs citoyens qui constitueront la société de demain. Elle se

doit donc de mettre tout en œuvre pour permettre à tous les élèves de réussir et de les aider ainsi à s'intégrer de manière adéquate dans le tissu social de notre pays.

Noémie Lemoine

Étudiante de la filière préscolaire-primaire sur le site de Porrentruy (promotion 0811)



- *Réussite et échec scolaires : quels enjeux ? Sous quel angle souhaitez-vous aborder ce thème ?*

Je pense que la réussite scolaire peut avoir une influence déterminante sur la motivation des enfants à s'investir dans leurs apprentissages et à participer aux tâches d'ordre scolaire. Les habitudes développées pour le métier de l'élève vont également jouer un rôle sur le plan des attitudes professionnelles futures que développeront les enfants.

- *En quoi cette thématique vous a-t-elle particulièrement interpellé(e) ?*

Lors des stages réalisés au cours de ma formation, j'ai rencontré des enfants en situation de redoublement, voire d'échec scolaire. Ces rencontres m'ont donné l'envie d'en savoir davantage à ce sujet, afin de comprendre les raisons qui amènent les enfants à vivre de telles situations au cours de leur parcours scolaire. Cette thématique m'intéresse tout particulièrement, car je souhaite pouvoir m'investir totalement dans mon futur mandat d'enseignement et permettre ainsi aux élèves de vivre au mieux leur scolarité. J'aimerais identifier des pistes d'actions efficaces qui aideront véritablement les enfants à surmonter leurs difficultés.

Je sais par ailleurs que les directions d'écoles attendent de leurs enseignants qu'ils soient attentifs très tôt aux difficultés

rencontrées par les élèves dans le but de déceler précocement les cas d'échecs potentiels, ceci afin de mettre en place des mesures destinées éviter qu'ils ne se concrétisent.

- *Avez-vous le sentiment que la réussite à l'école est toujours aussi importante pour les jeunes ou qu'ils ont au contraire d'autres priorités de vie ?*

Cela dépend des jeunes ! Certains ont déjà bien des projets en tête pour leur avenir, ce qui les motive à obtenir de bons résultats et les conduit tout naturellement vers la réussite. Dans bon nombre de cas, les parents prêtent une attention particulière à la scolarité de leur enfant et le soutiennent dans ses apprentissages. Certains élèves en revanche savent qu'ils n'ont pas besoin d'être très bons à l'école pour avoir accès à la voie professionnelle qu'ils envisagent d'emprunter. Ainsi, les résultats qu'ils obtiennent n'ont pas d'importance pour eux et s'ils ne sont pas stimulés par leur entourage ou par leur enseignant, ils ne changeront pas leur vision de l'école. Ils se construisent un avenir tout tracé.

Certains enfants ont également vu leurs habitudes changer de par l'influence des médias. Ils sont conditionnés et captivés par l'accès rapide et facile aux nouvelles technologies et en viennent à se lasser des travaux scolaires qui requièrent une concentration plus longue et plus régulière.

- *Selon vous, l'enseignant a-t-il un rôle déterminant sur la trajectoire scolaire de l'élève ? Porte-t-il une part de responsabilité dans la promotion ou la non promotion de ses élèves ?*

Je pense que oui ! En effet, si l'enseignant parvient à motiver ses élèves, à ne pas les laisser se décourager ; s'il reste disponible pour répondre aux interrogations des enfants, il aura alors un rôle déterminant qui aura une influence déterminante sur la trajectoire scolaire de ses élèves.

- *L'enseignant(e) est-il/elle condamné(e) à prononcer des échecs pour valider la qualité de son enseignement et le niveau de ses exigences ?*

Je ne pense pas que le niveau d'exigence des enseignants soit un facteur déterminant quant à l'origine des échecs scolaires. L'enseignant ne peut s'investir à la place de l'enfant dans son parcours scolaire. C'est avant tout la motivation de l'enfant et sa volonté ou non de s'investir dans ses apprentissages qui sera capitale pour sa réussite ou son échec...

- *Avez-vous déjà subi un échec durant votre scolarité ? Si oui, quel sentiment en conservez-vous ? Si non, à quoi devez-vous cette réussite permanente ?*

Oui j'ai déjà subi un échec. Il s'agissait d'un redoublement. Le fait d'avoir subi un échec m'a fait perdre confiance en moi. Je me sentais différente des autres et remettais mes capacités en question. L'annonce du redoublement a été pour moi une épreuve qu'il m'était difficile d'accepter. Cette difficulté n'a pas été simple à surmonter. Ce souvenir est déjà vieux de quelques années. Mais cet échec m'a tout de même permis de rebondir, en prouvant à mes proches que j'étais capable d'atteindre mes objectifs et mon but final.

Evelyne Rouvinez de Rossi

Formation secondaire, 0911, HEP-BEJUNE



- *Réussite et échec scolaires : quels enjeux ? Sous quel angle souhaitez-vous aborder ce thème ?*

Avant toute chose, j'ai envie de regarder la signification d'une réussite ou d'un échec scolaire en fonction de l'âge de l'élève et également du milieu dans lequel il évolue... Petit, l'élève ne sait pas ce qu'est l'échec scolaire ou le perçoit qu'à travers ce qu'en disent ses parents ou ses frères et sœurs... Plus tard, il peut se faire sa propre idée de l'échec scolaire et de son enjeu à condition qu'il soit libre arbitre... Je m'explique : un enfant qui provient d'un milieu modeste ou aisé se doit de faire mieux ou autant que... ; il a sur ses épaules le poids de ses aînés.

Pour ma part mes parents n'ont pas pesé directement sur mes performances scolaires mais étant benjamine, j'ai souvent entendu mon père se plaindre des notes de ma sœur.

Je me suis donc mise seule la pression afin de faire plaisir à mon père. Ma réussite scolaire fut personnelle, très tardive, à l'université. C'est à ce moment-là que j'ai réellement travaillé pour moi. Du reste mon choix d'études n'a pas été bien salué par mon père qui aurait préféré que je fasse autre chose. Je suis biologiste avant d'être enseignante, il aurait souhaité que je devienne pharmacienne... Il ne s'est cependant pas opposé à mon choix de carrière.

Je suis également mère moi-même de trois enfants et je sais que les très bons résultats scolaires de mon fils me comblent de joie... Quel serait mon ressentiment s'il ne réussissait pas aussi bien ? Je l'aimerais toujours autant, logique, mais au fond de moi quel serait vraiment mon ressenti ? Je ne sais pas quoi dire, mais j'imagine que je ferais tout pour l'aider à surmonter ses lacunes. Pour lui ? Ou pour moi ? Un peu des deux...

- *En quoi cette thématique vous a-t-elle particulièrement interpellée ?*

Justement à cause des enjeux qui se cachent derrière cette thématique... des « drames » personnels pouvant influencer sur le reste d'une vie. Je connais personnellement une jeune femme qui, n'ayant pas réussi sa scolarité obligatoire et qui, au travers de ce qu'elle s'est entendu dire par ses parents ou par les enseignants, est aujourd'hui encore convaincue « d'être nulle ». Le climat familial, la compétition dans la fratrie, le discours des autres font d'un échec scolaire ou d'une réussite également, une gêne ou une fierté qui va au-delà des simples critères scolaires ou de réussite sociale en vue de l'avenir.

- *Avez-vous le sentiment que la réussite à l'école est toujours aussi importante pour les jeunes ou qu'ils ont au contraire d'autres priorités de vie ?*

Il s'agit d'une question difficile. Je ne suis plus vraiment jeune ... donc un peu décalée par rapport à leurs priorités dans la vie, mais quoi qu'il en soit je vais tenter une réponse...

La vie scolaire est le reflet de la société... exigeante. Il faut être bon pour réussir... et pour être bon les élèves ne sont pas égaux. Il y a ceux qui ne font que travailler pour réussir, il y a ceux qui ont plus de facilité et il y a ceux qui ne font rien mais réussissent ; ceux-ci sont comme les femmes qui viennent d'accoucher et qui sont toutes minces, ils sont énervants !

De tout temps, les jeunes ont des préoccupations de leur âge... reflet de la pression de leurs pairs, de la société de

consommation... et si l'on veut consommer il faut avoir de l'argent... je pense que la réussite scolaire est toujours aussi importante mais ne s'exporte plus de la même manière. Il faut être bon sans le montrer afin de se faire accepter car le problème est plutôt là, la pression des autres, le regard des autres, être et faire comme les autres. Car, après tout, c'est avec les autres que l'on vit...

- *Selon vous, l'enseignant a-t-il un rôle déterminant sur la trajectoire scolaire de l'élève ? Porte-t-il une part de responsabilité dans la promotion ou la non-promotion de ses élèves ?*

Durant mon parcours personnel, j'ai eu des enseignants qui m'ont fortement marquée ! Ces enseignants dont le charisme m'a littéralement envoûtée sont pour beaucoup dans ma trajectoire scolaire. Jusqu'au dernier, à l'Université, qui a su me faire aimer les bestioles à huit pattes...

Oui, un enseignant passionné devient passionnant même si on ne partage pas son Amour pour sa matière. Celle-ci devient vivante et attractive donc plus plaisante. Il en va de même de l'attitude de l'enseignant... celui qui est juste et qui a un mot de réconfort ou d'humour bien dosé est perçu comme plus sympathique qu'un autre un peu plus cinglant.

Un enseignant enseigne, MAIS doit également aider l'élève à entretenir son estime de soi. En effet un élève ayant une très faible estime de lui-même risque fort de ne pas trouver l'énergie pour s'engager dans son travail scolaire... le prof peut l'aider dans cette démarche en lui montrant le verre à moitié plein au lieu de lui montrer qu'il est à moitié vide. Je sais que cette vision est un peu « simpliste » car certains élèves, heureusement, dont l'estime personnelle est basse s'en sortent... car ils ont confiance en leurs capacités d'apprentissage... En effet, je pense que la confiance invite à la performance. Un prof donnant confiance à un élève a donc un rôle sur la trajectoire scolaire de celui-ci.

- *L'enseignant est-il condamné à prononcer des échecs pour valider la qualité de son enseignement et le niveau de ses exigences ?*

Je sais que cela existe, malheureusement.

Pour ma part, je pense qu'il n'est pas nécessaire de prononcer des échecs pour valider la qualité de mon enseignement car, au contraire, lorsque la moyenne des interrogations écrites est basse, je mets en question les objectifs fixés... La qualité

de l'enseignement est propre à la personne et le niveau des exigences est fixé par le plan d'étude en termes d'objectifs à atteindre. Quant à se donner du crédit en prononçant des échecs, je n'ai personnellement pas besoin de cela ; mais, encore une fois, je sais que ça existe.

- *Avez-vous déjà subi un échec durant votre scolarité ? Si oui, quel sentiment en conservez-vous ? Si non, à quoi devez-vous cette réussite permanente ?*

Oui, un seul et assez tardivement, en première année de l'université. J'ai reçu ce jour-là une claque très violente en pleine face. Moi qui avais toujours tout bien réussi, je me suis cassé la figure de la première marche sur laquelle j'étais si bien installée depuis des années. Je me suis relevée beaucoup plus humble. Pourquoi cet échec ? Je me suis trop bien reposée sur mes lauriers... je pensais savoir alors je n'ai pas beaucoup travaillé pour préparer l'examen de physique, j'étais trop confiante.

En vivant cet échec et surtout par rapport à ce qu'ont pu me dire certains amis ainsi que ma mère, je me suis rendu compte que d'être une bonne élève suscitait de la jalousie, des critiques... En échouant, je suis devenue plus fréquentable, « plus humaine ». Mais en dehors de ce que ces personnes pouvaient penser et dire, j'ai appris quelque chose sur moi à travers cet échec. Et comme je le répète souvent, on apprend plus à travers les échecs qu'à travers les réussites qui, elles, ne nous remettent pas en question...

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Ma réussite scolaire je la dois à :

- L'envie de faire plaisir à mon père
- Une compétition entre copine
- Mon assiduité à travailler (je fais en premier lieu mes devoirs puis je vais jouer après, seulement et seulement si ceux-ci sont, à mes yeux, correctement réalisés !)
- Un challenge avec moi-même... me prouver toujours plus à moi-même... Cette particularité de mon caractère s'est heureusement estompée avec un grand passage à vide et la naissance de mes enfants, en particulier mes jumelles. En effet entre les besoins de l'aîné et les besoins simultanés des filles, je ne pouvais plus tout assumer de front. J'ai donc appris à lâcher prise et à baisser un peu la barre de mes exigences, envers moi-même mais également envers les autres !

Entretiens réalisés par
Pierre-Daniel Gagnebin

LES
HEP-ROMANDES
DIX ANS DÉJÀ!

**Dossier du prochain
numéro d'Enjeux
Pédagogiques**

Retrouvez l'ensemble des productions des ÉDITIONS HEP-BEJUNE sur :
<http://www.hep-bejune.ch/boutique>

Collection Pratiques

Prix: 15.00 CHF

Contenu du boîtier DVD
 + 17 fiches d'activités
 + le film des activités



ENDURANCE ET FORCE

Domaine d'observation: Habiletés motrices fondamentales et condition physique

Objectifs généraux: Force et endurance

Objectifs spécifiques: Développer la force et l'endurance à travers des situations de déplacement, de coordination dynamique globale

Activités: La calèche - La locomotive - Force ludique - Jeux de tapes - La forêt magique - Le loto des animaux - « Passer les vitesses » - La course de ski - Relais aux cartes - Balles-chasseur - L'araignée - Biathlon - Chauves-souris, hiboux et renards - Jeux des tapis

Prix: 15.00 CHF

Contenu du boîtier DVD
 + 6 fiches d'activités
 + le film des activités



COOPÉRATION

Domaine d'observation: Coopération et domaine socio-affectif

Objectifs généraux: Accepter - Respecter - Aider - Collaborer

Objectifs spécifiques: Accepter les autres (notion de tolérance) - Respecter l'autre, les autres et leurs différences - Aider, soutenir, surveiller ses camarades - Aider à la résolution et au contrôle d'une tâche motrice - Exécuter et vivre une situation élaborée en commun - Appliquer une stratégie, une tactique

Activités: À l'assaut du Cervin - L'œuf de dinosaure en balade - Houle à hop! - Les écureuils - Indiana Jones

Prix: 15.00 CHF

Contenu du boîtier DVD
 + 10 fiches d'activités
 + le film des activités



ÉQUILIBRE

Domaine d'observation: Habiletés motrices fondamentales

Objectifs généraux: Découvrir les bases de la motricité dans des situations d'équilibre

Objectifs spécifiques: Rechercher et exercer l'équilibre statique et dynamique

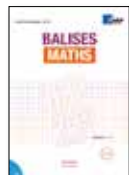
Activités: Banc basculant - Banc suspendu - Pont roulant - Banc avec le grand tapis - Piste de ski - Ski nautique - Course de chars - Tapis volant - Banc suspendu aux barres parallèles



PEINDRE À LA MANIÈRE DE...

L'ouvrage réalisé par Vanessa Da Fonseca et Lina Moulin, jeunes enseignantes formées à la HEP-BEJUNE, a pour but d'éveiller l'intérêt artistique des élèves, en les amenant à rencontrer différentes œuvres de peintres mondialement connus. Cette sensibilisation vise à développer leur créativité personnelle, inspirée par la démarche de ces artistes. Les moyens d'enseignement sont rares dans ce domaine. Les 21 fiches pédagogiques de ce recueil, testées et évaluées sur le terrain, contribueront à la mise en valeur de la dimension artistique à l'école primaire. Elles aideront indubitablement les enseignantes et enseignants à enrichir leurs pratiques dans un domaine essentiel au développement de l'enfant.

Prix: 14.90 CHF



BALISES MATHS 1P ET 2P

Prenant appui sur leurs compétences et leur expérience dans le champ de la formation des enseignants, sur une analyse précise des moyens d'enseignement en mathématiques et sur une compréhension fine des besoins exprimés par les enseignants, Anne Maréchal et Antoine Gaggero ont créé les outils didactiques Balises 3P, Balises 4P et maintenant 1P-2P. L'accueil positif rencontré par les précédents tomes symbolise l'efficacité d'une articulation entre recherche, formation et action. Des enseignants en formation, tout autant que des enseignants chevronnés, disent utiliser Balises Maths comme un outil structuré de manière cohérente, facile d'accès pour s'approprier le savoir à enseigner puis créer de situations didactiques.

Prix : 45 CHF



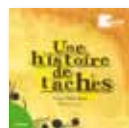
BALISES MATHS 3P et BALISES MATHS 4P sont des manuels destinés à accompagner les enseignants et futurs enseignants dans la préparation de leurs activités de mathématiques. C'est au contact de leurs étudiants et en cherchant à répondre aux difficultés qu'ils éprouvaient dans la planification de leurs leçons que les auteurs, Anne Maréchal et Antoine Gaggero ont débuté ce travail...

Ces ouvrages sont conçus dans le but d'aider à mieux comprendre les enjeux des activités et de stimuler la réflexion autour du rôle et de la portée de celles-ci dans la construction des compétences mathématiques. Ils visent également à orienter dans la démarche de transposition didactique.

Prix : 40 CHF

Prix : 45 CHF

Collection Découvertes



UNE HISTOIRE DE TACHES

Hissa est une girafe qui ne ressemble à aucune autre girafe de la savane. Elle endure les moqueries de ses congénères et voit grandir en elle une tristesse toujours plus lourde. Un jour, n'arrivant plus à assumer sa différence, Hissa choisit d'affronter l'intolérance dont elle est victime et part en guerre contre les préjugés. Son aventure sera parsemée de colère, d'amitié et de découvertes, qui feront d'elle une girafe fière et heureuse.

Prix: 14.90 CHF



LES OISEAUX, LES ARBRES ET LES CHATS DE PATRICIA

Conçu dans le prolongement d'une exposition qui s'est tenue dans les médiathèques de la Haute Ecole Pédagogique-BEJUNE en 2006, ce coffret présente des œuvres de l'artiste jurassienne Patricia Crelier et leurs exploitations pédagogiques. Il s'adresse aux enseignants de tous les niveaux scolaires, de l'école enfantine au secondaire, voire au-delà.

Les activités proposées visent à stimuler les compétences linguistiques et graphiques de chacun et à faire de l'école un lieu de questionnement et d'émerveillement.

Prix: 40 CHF

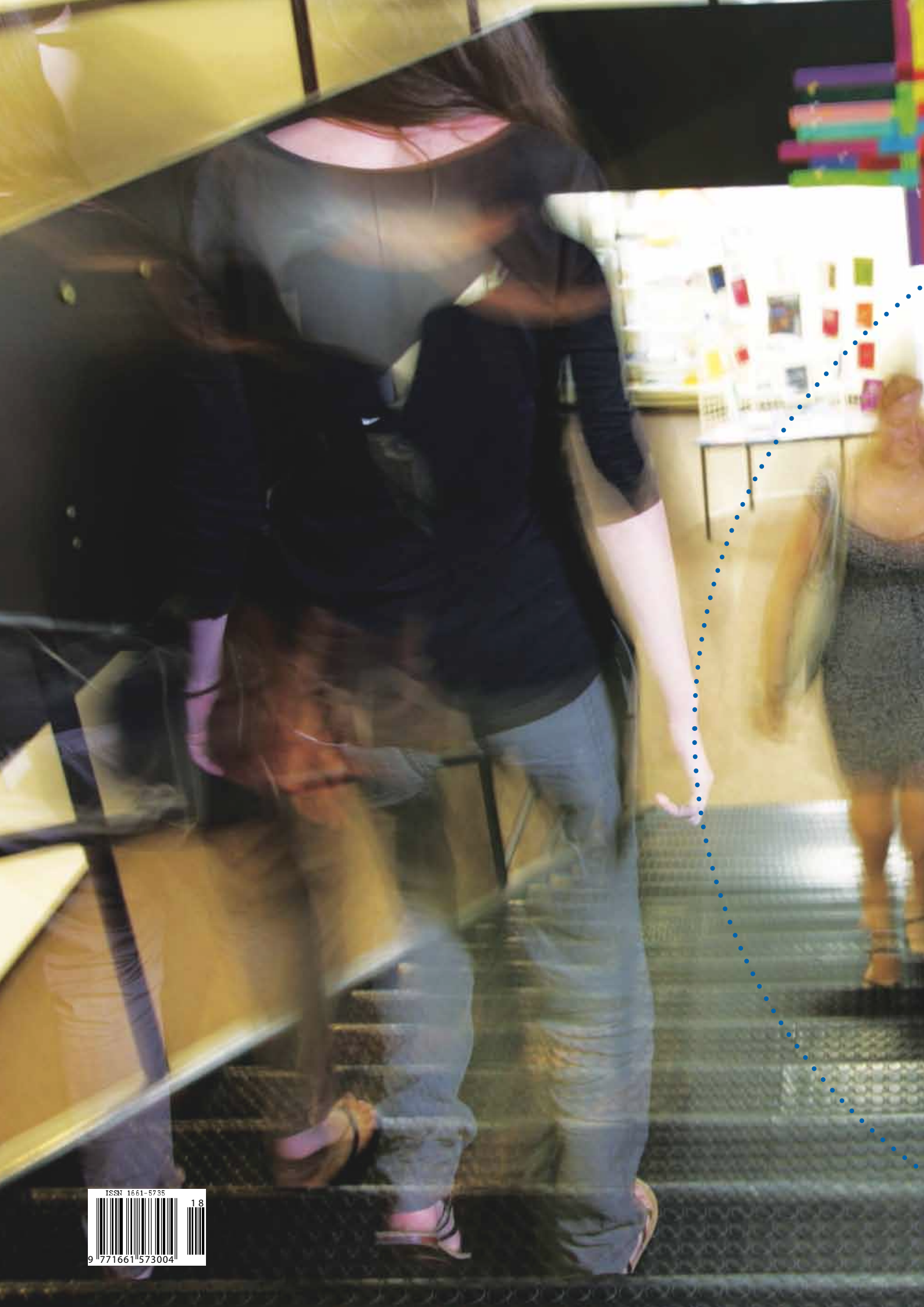
Collection Recherches



ACTES DE LA RECHERCHE DE LA HEP-BEJUNE N° 8

Dans les systèmes contemporains de formation des enseignants, l'essor de la recherche dans la vie des institutions tertiaires ou universitaires constitue une étape importante du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Cet objectif d'intégration de la recherche a pris des formes diverses et a abouti à des résultats variables selon les pays. L'ouverture des programmes aux connaissances issues de la recherche en éducation, la mise en place de dispositifs de formation scientifique pour des futurs praticiens de l'enseignement, ou encore la rénovation des principes pédagogiques d'une alternance entre théorie et pratique, sont autant d'éléments qui donnent à voir la complexité des relations entre recherche et formation.

Prix: 28 CHF



ISSN 1661-5735



9 771661 573004

18